الموهوبون ذوو التحصيل العلمي المتدني

الدكتور سيد صلاح علوي



الموهوبــون

ذوو التحصيل العلمي المتدني

اسم الكتــاب: الموهوبون ذوو التحصيل العلمي المتدني
اسم المؤلف: الدكتور/ سيد صلاح علوي سلمان
رقم الإيداع: 2016/5/2479
الترقيم الدولي: I.S.B.N. 978-9957-90-124-0

الطبعة الأولى
2017



الناشر
مركز ديبونو لتعليم التفكير
عضو اتحاد الناشرين الأردنيين
عضو اتحاد الناشرين العرب

يطلب هذا الكتاب مباشرة من:

مركز ديبونو لتعليم التفكير
عمّان - دبي
هاتف: 0096265337003
فاكس: 0096265337007
جوال: 0096279689905 / 00971569821273
إيميل: info@debono.edu.jo
الموقع الالكتروني: www.debono.edu.jo

الموهوبون

ذوو التحصيل العلمي المتدني

تأليف

الدكتور/ سيد صلاح علوي سلمان

الناشر

مركز ديبونو لتعليم التفكير

2017

عن مركز ديبونو لتعليم التفكير

التدريب والتطوير

يحتضن مركز ديبونو مجموعة من المدربين المحترفين الذين يستثمرون خبراتهم الواسعة في تنمية الإنسان جاعلين من كل لحظة تدريب تجربة فريدة من نوعها. تشمل الورش والبرامج التي نقدمها جلسات متخصصة في مجالات تعليم التفكير وتنمية الإبداع وتطوير المؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى إعداد مدربين ذوي كفاءة عالية.

الطباعة، النشر والتوزيع

لأننا متخصصون في مختلف مجالات التربية وعلوم التفكير، يقدم مركز ديبونو خدمة طباعة ونشر وتوزيع العديد من الكتب والمراجع والبرامج القيمة لمؤلفين معروفين على مستوى الوطن العربي في مجالات تعليم مهارات التفكير وتنمية الإبداع، ورعاية الموهوبين والمتفوقين.

كونوا من بين الكثيرين ممن اختاروا شراكتنا في نشر متعة التفكير ...

يمكنكم التواصل معنا عبر:


00962796899055



www.debono.edu.jo


@official_debono


/debonotrainingcenter


DebonoCenter

بسم الـلـه الرحمن الرحيم

(يَرْفَعِ الـلـهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ)

صدق الـلـه العظيم

(سورة المجادلة، الآية 11)

الإهداء

إلى أغلى وأعز الناس ..

إلى رمز الحنان والعطاء، أبي وأمي حفظهما اللـه وأطال

في عمريهما...

إلى من يتربعون على عرش المحبة والمودة، زوجتي

الغالية

وأبنائي الأعزاء

حسين، ومريم، ومحمد، وزهراء.

د. سيد صلاح

المحتويات

مقدمة

يعد الموهوبون الثروة الحقيقية لأي مجتمع يريد لنفسه أن يواكب المجتمعات المتقدمة؛ وذلك لما لهذه الفئة من دور بارز ومتميز في دعم مسيرة التنمية بمفهومها الواسع، حيث أن هذه الفئة بما تمتلكه من طاقات وقدرات وإمكانات ومواهب تؤهلها لرسم ملامح الحاضر وصياغة سيناريوهات المستقبل من خلال توظيف قدراتهم الإبداعية في حل المشكلات الواقعية التي يعاني منها المجتمع؛ وبالتالي تبرز الضرورة القصوى للكشف والتعرف على هذه الطاقات بمختلف أنواعها، ورعايتها وتوفير البرامج والفرص التربوية التي تلبي احتياجاتهم المختلفة؛ حيث أن تنمية وتقدم المجتمعات بحاجة إلى مواهب وجهود وقدرات كافة أفراد المجتمع بغض النظر عن نقاط الضعف أو العجز عند الفرد.

وغالباً ما يتم التعرف على الطلبة الموهوبين في المدارس من قبل ترشيحات المعلمين بناءً على الأداء المرتفع لمستوى التحصيل الدراسي لديهم، أو بناءً على بعض السمات التي يتمتعون بها وتروق لهم كالطاعة والنظافة والصحة والمظهر الحسن للطالب وغيرها. أما أولئك الذين يظهرون تحصيلاً متدنياً أو متوسطاً فيتم استبعادهم من تلك البرامج والخدمات التي تقدم للطلبة الموهوبين؛ على الرغم من أنهم يمتلكون قدرات عقلية أو/ وإبداعية مرتفعة.

ومع أن التحصيل الأكاديمي المرتفع يعد مؤشراً شائعاً بين الأطفال الموهوبين، إلا أن بعض المختصين في مجالي علم النفس والتربية مثل كيرك وجالاجار (Kirk & Gallagher, 1986) يقدرون أن هناك نسبة تتراوح بين (15-20%) من الأطفال الموهوبين لا يحققون مستوى التحصيل الأكاديمي المتوقع منهم، والمرجح أن ذلك راجع إلى مجموعة من العوامل أهمها ضعف الدافعية للتحصيل، ونقص الثقة بالنفس.

من هذا المنطلق، وحيث إن الاهتمام بالطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني والتعرف على مواطن القوة والإبداع والموهبة لديهم بات ضرورة ملحة لدى المشتغلين

بتربية الموهوبين، كما أن تأهيلهم والاستفادة من قدراتهم الكامنة له ارتباط وثيق بموضوع التنمية، ويتضح أيضاً أهمية تنمية العوامل الشخصية في أداء الفرد وسلوكه، حيث يمكن للنظام التربوي أن يحقق الكثير من الأهداف التربوية فيما لو اهتم بتنمية دافعية الإنجاز والثقة بالنفس وغيرها من السمات لدى هذه الفئة، مما يساعدهم على تطوير مستوى تحصيلهم الدراسي وتقدير ذواتهم وتلبية احتياجاتهم المختلفة. فقد شجع المؤلف على إعداد هذا الكتاب هو عمله في نطاق تربية الموهوبين والمبدعين، والحالات التي كان يطلب فيها تدخله لمساعدة بعض الطلبة الموهوبين على زيادة دافعية الإنجاز لديهم، وتنمية ثقتهم بأنفسهم، وتحسين تحصيلهم الأكاديمي، فقد تولد لديه إحساس بوجود أسباب لمشكلة التحصيل المتدني لدى الطلبة الموهوبين، وما عزز هذا الإحساس هو ملاحظات المعلمين الذين كانوا دائمي الشكوى من هذا الضعف، والذي كان أحد أهم أسباب معاناتهم بقدر ما كان من أهم أسباب معاناة طلبتهم.

وفي هذا الكتاب قد تم معالجة مشكلة تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين من خلال التطرق إلى المواضيع التالية:

- الموهوبون من ذوي التحصيل المتدني وازدواجية المفهوم.
- الخصائص والسمات الدالة على الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني.
- العوامل التي تقف وراء تدني مستوى التحصيل لدى الموهوبين ذوي التحصيل المتدني.
- برامج التدخل مع الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني.
- دراسات تناولت فئة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني

وفي الختام لا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر وعظيم التقدير إلى كل من ساهم مساهمة فعالة بالمراجعة العلمية أو التصحيح اللغوي لهذا الكتاب وأخص بالذكر الأستاذ الدكتور عماد عبدالرحيم الزغول والأستاذ الدكتور موسى النبهان على ملاحظاتهم العلمية القيمة حول محتوى هذا الكتاب.

والله ولي التوفيق،،،

الدكتور سيد صلاح علوي سلمان

الفصل الأول

الموهوبون ذوو التحصيل المتدني

ويشتمل على النقاط التالية:

- **لمحة تاريخية**
- **تساؤلات**
- **مكونات مصطلح "الموهوبون ذوو التحصيل المتدني"**
  - **أولاً: الموهبة**
  - **ثانياً: التحصيل الدراسي**

الفصل الأول

الموهوبون

ذوو التحصيل المتدني

لمحة تاريخية:

في الوقت لذي أعتبر فيه لويس تيرمان(Lewis Terman) أن عامل الذكاء هو المعيار الوحيد الذي يمكن من خلاله التعرف على الطلبة الموهوبين، اعتقد الكثير من الباحثين أن الأطفال الموهوبين الذين يمتازون بقدرات عقلية عالية هم أيضاً لديهم تحصيل مدرسي عالٍ؛ في حين ظهر في العقود الأخيرة من القرن العشرين اعتقاداً لدى بعض الباحثين والمربين أن بعض الأطفال الموهوبين يمكن أن تنخفض دافعيتهم للإنجاز المدرسي أو التحصيل الدراسي، وهناك منهم من يعاني من صعوبات في التعلم، وقد أطلق عليهم مفهوم الموهوبين من ذوي الخصوصية المزدوجة Twice Exceptional، وهؤلاء يحتاجون إلى علاج جوانب الضعف لديهم وتعزيز جوانب التميز بالوقت نفسه (Brody & Mills, 1997).

ويؤكد ذلك ما أشار إليه ليون(Lyon, 1976) من حيث أن السجلات المدرسية في المراحل العمرية المبكرة لكثير من الموهوبين والمتفوقين عقلياً المشهورين كشفت عن مستويات لا تعكس قدراتهم الحقيقية، كما ظهرت لديهم لاحقاً في مرحلة الرشد؛ فالشاعر الإنجليزي المعروف شيلي (Shelly) طرد من جامعة أكسفورد بعد سنة من التحاقه بها، أما المخترع الأمريكي توماس أديسون(Edison) فكان مستوى تحصيله الدراسي دون المتوسط، كما أن الكاتب الأميركي فيتزجيرالد (Fitzgerald) كان طالباً ضعيفاً ومعدل درجاته دون الوسط، وكذلك كان البريت أينشتاين (Einstein) صاحب النظرية النسبية كان يظهر الضجر من دروس قواعد اللغة، ويعاني من مشكلات مع زملائه في المدرسة. وفي السياق نفسه أورد تورانس (Torrance,1965) بعض الأسماء مثل فرانكلين روزفلت، وجون كيندي، وآينشتاين كأشخاص موهوبين ممن أظهروا أحياناً عدم دافعية نحو التعلم المدرسي، وكان مستوى تقديراتهم في حدود المتوسط.

وقد ظهرت قضية الموهوبين ذوي التحصيل المتدني لأول مرة في جامعة جونز هوبكنز بالولايات المتحدة الأميركية عام (1981) على يد نخبة من علماء التربية الخاصة، ويعتبر التحصيل المتدني من المشكلات الشائعة لدى الموهوبين، فقد أشارت الهيئة الوطنية للتميز في التربية (NCEE,1984) إلى أن 10% إلى 20% من الطلبة الذين يتسربون من المدرسة هم موهوبون، وأن 50% من الطلبة الموهوبين لا يعكس مستوى تحصيلهم الأكاديمي قدراتهم الحقيقية. وطبقاً للدراسات التي أجرتها سيلي (Seeley, 1984; 1987; 1993) على الطلبة الموهوبين الجانحين، فهي ترى أن 18% إلى 40% من الطلبة الموهوبين في المرحلة الإعدادية الذين تم التعرف عليهم كانوا يعانون من الفشل في الدراسة، مما تسبب ذلك في تسربهم من المدرسة، أو أنهم كانوا يعانوا من مستوى تحصيل متدني بناءً على درجاتهم. في حين ترى ريم (Rimm,1986) أن 10% إلى 20% من الذين يتسربون من المدارس العليا أو يتركون الدراسة بها يقعون في عداد مرتفعي الذكاء.

ويرى فورد (1995) Ford في دراسة أجراها على الطلبة الموهوبين السود أن 38% من هؤلاء الطلبة يعانون من نقص في دافعية الإنجاز، بينما يرى كل من نيومان وويتمور

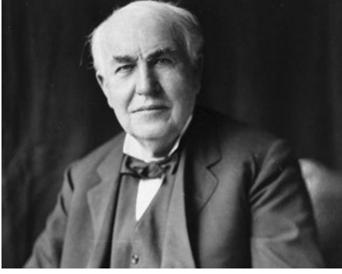
(Newman, 1992; Whitmore, 1986) أن نسبة الطلبة الموهوبين الذين يعانون من تحصيل متدني تتراوح بين 20-50% وذلك بسبب نقص الدافعية لديهم.

وفي الغالب، يتسم الأطفال الموهوبين بقدرتهم على التعلم بسرعة تفوق سرعة أقرانهم العاديين وبأنماط تعلم مختلفة، وغالباً ما يتواجد هؤلاء الأطفال الموهوبون في فصول دراسية مختلطة مع الطلبة العاديين حيث لا تتوافق استراتيجيات التدريس مع أنماط التعلم المفضلة لديهم الأمر الذي يتسبب في انخفاض مستوى الدافعية والرغبة في الإنجاز لديهم، ومن هنا قد تنبع مشكلة تدني التحصيل لدى هؤلاء الموهوبين؛ بسبب شعورهم بالضجر والملل من الاستراتيجيات المتبعة في عملية التعليم والتعلم.

ويرى الزيات (2002) أن ضعف الثقة بالنفس ووجهة الضبط تعدان من العوامل التي تقف خلف ضعف التحصيل الأكاديمي لدى بعض الطلاب المتفوقين عقلياً، حيث تشير الدراسات والبحوث إلى أن المتفوقين عقلياً ذوي التحصيل المتدني يميلون إلى عزو نجاحهم وفشلهم إلى عوامل خارجية، فيقل إدراكهم لدور الجهد وأثره على الإنجاز، فيبدو تحصيلهم الأكاديمي أقل مما هو متوقع بفروق دالة تجعل التباين بين القدرة والأداء عالياً، وخلافاً لذلك فأن مرتفعي مستوى التحصيل غالباً ما يتسمون بثقة عالية بالنفس.

يتضح مما سبق، أن نسبة الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني التي توصلت إليها الدراسات السابقة تدلل على أن هناك كثير من الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني الذين لم يتم التعرف عليهم، وأن أعداد مثل هؤلاء الطلبة في ازدياد إذا لم يتم الكشف عنهم وتوفير البرامج والفرص التربوية والاستراتيجيات المناسبة التي تلبي احتياجاتهم المختلفة، وعلى نحو ذلك يساعدهم في رفع دافعيتهم، وتنمية ثقتهم بأنفسهم، وتطوير مستوى تحصيلهم الدراسي لديهم من خلال معرفة جوانب التميز والقوة لديهم واستغلال مواهبهم وإمكاناتهم وقدراتهم الإبداعية.

توماس ألفا أديسون (1847-1931)، مخترع ورجل أعمال أمريكي. اخترع العديد من الأجهزة التي كان لها أثرا كبيرا على البشرية حول العالم، مثل تطوير جهاز الفونوغراف وآلة التصوير السينمائي بالإضافة إلى المصباح الكهربائي المتوهج العملي الذي يدوم



طويلاً. أطلق عليه مراسل إحدى الصحف لقب "ساحر مينلو بارك" (The Wizard of Menlo Park)، يعتبر إديسون من أوائل المخترعين الذين قاموا بتطبيق مبدأ الإنتاج الشامل والعمل الجماعي على نطاق واسع لعملية الاختراع، لذا كان يُعرف بأنه أول من أنشأ مختبراً للأبحاث الصناعية. كان إديسون الشاب شريد الذهن في كثير من الأحيان بالمدرسة، حيث وصفه أستاذه بأنه "فاسد". أنهى إديسون ثلاثة أشهر من الدراسة الرسمية. يذكر إديسون في وقت لاحق، "والدتي هي من صنعتني، لقد كانت واثقة بي؛ حينها شعرت بأن لحياتي هدف، وشخص لا يمكنني خذلانه." كانت والدته تقوم بتدريسه في المنزل (Kennelly, 1932)

تساؤلات:

لقد أثار مفهوم "الموهوبون من ذوي التحصيل المتدني" انتباه واهتمام علماء التربية، والمختصين في التربية الخاصة، والمعلمين، والباحثين في ميدان تربية الموهوبين، والآباء؛ لما ينطوي عليه هذا المصطلح من تناقض نظري محير بين مكوناته، والتباين الملاحظ بين القدرات العقلية والإبداعية والمستويات المتقدمة التي تتميز بها هذه الفئة في بعض المجالات الأكاديمية أو/ والأدائية، وبين مستوياتهم الدراسية وأدائهم المنخفض، مما قد يتبادر إلى أذهان الكثيرين جملة من الأسئلة حول هذه الظاهرة، ومن أهمها:

- هل يمكن أن تتزامن القدرات العقلية المرتفعة والسمات الإبداعية من ناحية، وتدني المستوى التحصيلي الدراسي لدى فئة من الطلبة؟
- ما هي السمات والخصائص التي تتميز بها هذه الفئة؟
- هل بالإمكان الكشف والتعرف على هذه الفئة؟
- ما هي الأسباب أو العوامل التي تقف وراء تدني مستوى التحصيل لدى الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني؟

- هل بالإمكان توفير الفرص التربوية والبرامج الخاصة التي تلبى الاحتياجات النفسية والمعرفية والاجتماعية لهذه الفئة، من خلال الاستفادة من جوانب القوة لمعالجة جوانب النقص والضعف لديهم؟

ولكي نقف على حقيقة هذا المصطلح، وهو الموهوبون من ذوي التحصيل المتدني، لابد من التعرض إلى تعريف وجهي هذا المفهوم، حيث يتمثل الوجه الأول في الموهبة والوجه الثاني في التحصيل المتدني.

مكونات مصطلح " الموهوبون ذوو التحصيل المتدني":

أولاً: الموهبة

يختلف علماء النفس والباحثون في مجال تربية الموهوبين بشأن تعريفهم للموهبة والطالب الموهوب من الناحية التربوية أو الاصطلاحية، وربما يرجع سبب هذا الاختلاف إلى صعوبة فهم وإدراك طبيعة الجنس البشري، أو إلى الاختلاف في مجالات التميز أو التفوق التي يعتبرونها أساسية وهامة في تحديد الموهبة، أو إلى احتياجات واهتمامات المجتمع وإمكاناته، أو إلى فلسفة النظم التربوية في ذلك المجتمع. ونتيجة لجهود العلماء والباحثين في مجال تربية الموهوبين، فقد تغير تعريف الموهبة من الاتجاه الذي يعتمد الذكاء والقدرات العقلية كمعيار وحيد للتعرف على الطالب الموهوب (Terman, 1925)، إلى الاتجاهات الأكثر مرونةً وتحرراً والتي اعتمدت على أكثر من معيار لتحديد الطالب الموهوب (Marland, 1972; Runzulli, 1978; Gardner, 1983; & Gagne, 1991).

في عام 1930 جاء ثيرستون Thurstone ليعرف الموهوب بناءً على نظريته المعروفة بالقدرات العقلية الأولية (Primary Mental Abilities)، وقد تمكن من اشتقاق 13 عاملاً أو قدرة أولية باستخدام أسلوب التحليل العاملي لبيانات جمعها من أكثر من خمسين اختباراً، وتوصل إلى تفسير تسعة من العوامل التي اشتقها ونشر اختبارات لقياس سبعة من هذه العوامل. وهذه القدرات هي القدرة على: الاستيعاب اللفظي، والطلاقة اللغوية، والقدرة العددية، والعلاقات الفراغية، والذاكرة، والإدراك والاستدلال (الوقفي، 1998).

بعد ذلك قدم جيلفورد Guilford عام 1967 نموذجاً لبنية الذكاء Structure of Intellect رفض فيه فكرة وجود عامل عام (g) أو قدرات أولية كما افترض ثيرستون، حيث يضم هذا النموذج 150 قدرة منفصلة صنفها جيلفورد في ثلاثة أبعاد هي العمليات، والمحتويات، والنواتج، وقد عرّف جيلفورد الذكاء بأنه معالجة المعلومات التي يستطيع الإنسان تمييزها في مجال إدراكه. كما استخدم جيلفورد أسلوب التحليل العاملي لإثبات وجود القدرات أو العوامل التي تضمنها هذا النموذج. وبهذا فتحت نظرية جيلفورد آفاقاً واسعة لدراسة مفهوم الموهبة ومراجعة المفهوم الضيق للذكاء (Clark,1992).

أما مكتب التربية الأمريكي فقد عرف الموهوب بناء على تقرير ماريلاند (Mareland, 1972) بأنه الطالب الذي يتم تحديده بوساطة متخصصين على أساس أنه يمتلك قدرات رفيعة المستوى مقارنة بأقرانه من الفئة العمرية نفسها في مجالات محددة، ويحتاج إلى برامج وخدمات تربوية وتعليمية متفردة تتجاوز تلك التي تقدمها المدرسة؛ وهو من يظهر أداءات متميزة، ولديه قدرات واستعدادات في واحد أو أكثر من المجالات التالية:

1- **القدرة العقلية العامة**: ويتم قياسها من خلال الدرجة التي يحصل عليها الفرد في أحد اختبارات الذكاء المختلفة سواء تم تطبيقها بصورة فردية مثل اختبار ستانفورد بينيه أو اختبار وكسلر أو بصورة جماعية مثل اختبارات ألفا او اختبارات بيتا، ويتصف الأفراد الذين يمتلكون قدرات عقلية عالية بمجموعة من السمات مثل القدرة على التعلم؛ والقدرة على إدراك العلاقات؛ والقدرة على القيام بالتفكير المجرد؛ والقدرة على التكيف؛ وذاكرة متوقدة؛ والقدرة على اكتشاف الصفات الملائمة للأشياء أو الأفكار وعلاقتها ببعض وغيرها من السمات التي يتميز بها الأفراد أصحاب القدرات العقلية العليا.

2- **الاستعداد الأكاديمي الخاص**: ويمكن قياس هذا المجال بواسطة الأداء المتميز التي يحصل عليه الطلبة على الاختبارات التحصيلية المدرسية، أو الاختبارات التحصيلية المقننة، أو اختبارات الاستعداد وذلك في مجال من المجالات الأكاديمية مثل الرياضيات أو اللغات أو غيرها؛ ويتميز الطلبة المتفوقون تحصيلياً بمجموعة من

السمات مثل دقة الملاحظة، وسريع التعلم والاستيعاب، والمثابرة، وأنهم أكثر انتباها، وأكثر حيوية، ولديهم استقلالية في التفكير.

3- **التفكير الإبداعي والإنتاجية الإبداعية**: ويعني قدرة الفرد على إنتاج أفكار جديدة وغير مسبوقة، أو التوصل إلى جملة حلول أصيلة عند معالجة مشكلة ما، أو التوصل إلى منتج إبداعي ذا قيمة؛ سواء كان علمياً أو فنياً أو أدبيا، ويتميز الأفراد الذين يتمتعون بالتفكير الإبداعي بمجموعة من السمات مثل: القدرة على التفكير المتشعب، والميل للمخاطرة والمغامرة، القدرة العالية على التذكر والانتباه للتفاصيل، والتفاعل مع الأفكار الأصيلة، الضبط والتحكم الذاتي، يمتلك الشجاعة على مخالفة المسلمات، والاختلاف عن الآخرين، وغيرها من السمات، كما يمكن قياس الإبداع عند الفرد بواسطة اختبارات خاصة بالإبداع ومن أشهر هذه المقاييس اختبارات تورانس لقياس التفكير الإبداعي.

4- **القدرة القيادية**: وتعني القدرة على التأثير في الأفراد وتوجيهم نحو اتخاذ قرار معين لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف؛ ويتميز هؤلاء الأفراد بمجموعة من السمات مثل: الثقة بالنفس، والمبادرة، والتواصل الفعال، والتعاون، ويمتلك القدرة الفائقة على الإقناع، ومحبوب من قبل زملائه، وتحمل المؤولية، وغيرها من السمات.

5- **القدرة الفنية البصرية والأدائية**: ويتميز الأفراد الموهوبون في هذا المجال بتمتعهم في المواهب الأدائية مثل التصوير، والرسم، والموسيقى، والخط، والمثيل، والرقص، وغيرها من المواهب.

6- **القدرة النفس حركية**: وتتضمن هذه القدرة المهارات الحركية لدى الفرد مثل المهارات الجسمية، والمهارات الميكانيكية، والمهارات العملية وغيرها.

ونتيجة للبحث المكثف والدراسة المعمقة توصل رينزولي (Renzulli, 1978) إلى مجموعة كبيرة من الخصائص (أو الخصال) والسمات المميزة للطلبة الموهوبين والمبدعين، كما وتمكن من التوصل إلى تعريف محدد ودقيق لمفهوم الموهبة، حيث يرى أن الموهبة ما هي

إلا حصيلة تفاعل ثلاث مجموعات عبر عنها بالحلقات الثلاث لمفهوم الموهبة وهي:

1- قدرات عقلية عامة فوق المتوسط، وهي لا تقتصر فقط على تلك القدرات العقلية الناتجة بواسطة اختبارات الذكاء؛ وإنما تتضمن أيضاً جانب من القدرات الخاصة مثل القدرة على اكتساب المهارات المختلفة كالموسيقى، أو النحت، أو التصوير، أو المهارات القيادية.

2- ومستوى مرتفع من الالتزام بالمهمة، والتي تجسد رغبة الفرد في الإنجاز والعمل، وهي تعد شكل من أشكال الدافعية الإنسانية التي تعتبر المحرك الذي يدفعه نحو المثابرة والإصرار لتحقيق أهدافه المرجوة.

3- ومستوى مرتفع من القدرات الإبداعية، والتي تجسد قدرة الفرد على الخروج من التفكير الضيق أو المحدد إلى التفكير المتشعب، والخرج عن المألوف للوصول إلى الناتج الإبداعي التي يتميز بالجدة والأصالة.

وبناءً على هذا التعريف توصل رينزولي (Renzulli, 1986) إلى أنموذج يترجم الإطار النظري لتعريف الموهوبية إلى خدمات وأنشطة إثرائية تتناسب واحتياجات وقدرات الموهوب، ويعرف بأنموذج الإثراء المدرسي الشامل School- Wide Enrichment Model (SEM) ، ويتكون من ثلاث مستويات على النحو التالي:

- **المستوى الأول**: اهتمامات عامة وأنشطة استكشافية، ويتضمن خبرات ونشاطات استكشافية عامة موجهة لجميع الطلبة، بمن فيهم أولئك الذين يتم التعرف عليهم كموهوبين أو متفوقين. ويتيح هذا المستوى من برنامج رينزولي الإثرائي فرصا للطلبة كي يتعاملوا مع أفكار جديدة وموضوعات مثيرة ومواد دراسية متنوعة غير تلك التي تغطيها عادة المناهج المدرسية المقررة.

- **المستوى الثاني**: أنشطة التدريب الجماعي وتنمية المهارات، ويتضمن خبرات ونشاطات جماعية تدريبية بعضها موجه لجميع الطلبة في الصف العادي، وبعضها خاص بفئة الطلبة الموهوبين والمتفوقين. ويتم تنظيمه في غرفة خاصة تسمى غرفة المصادر، وتغطي خبراته أربعة محاور، هي: محور المهارات المعرفية والانفعالية؛ محور مهارات كيف

نتعلم؛ محور مهارات الاتصال؛ محور مهارات البحث واستخدام المراجع والموسوعات وقواعد المعلومات.

- **المستوى الثالث:** معالجة مشكلات مستمدة من أرض الواقع بصورة فردية أو مجموعات صغيرة، وفي هذا المستوى يتم تشكيل مجموعات صغيرة (أو فرد واحد) من ذوي الاهتمامات المشتركة، لغايات البحث في مشكلات واقعية، وتتضمن العملية تحديد المشكلة والبحث فيها. وتهدف هذه النشاطات إلى تحسين قدرة الطالب على العمل بشكل مستقل، وتطوير نتاجات مبدعة من خلال تشجيعه وإرشاده ليُظهر سلوكات التميُّز.

وتقدم نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر (Gardner, 1983) مفهوماً جديداً للموهبة ارتكز في الأساس على وجود سبعة أنواع مختلفة من الذكاء وهي الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء المكاني، والذكاء الموسيقي، والذكاء الجسمي الحركي، والذكاء البينشخصي، والذكاء الضمنشخصي، ثم قام بإضافة ذكاء ثامن إلى الذكاءات السبعة الأصلية التي قال بها وهو الذكاء الطبيعي (Gardner, 1999a)، ثم كتب جاردنر (Gardner, 1999b)مؤخراً عن إمكانية وجود ذكاء تاسع هو الذكاء الوجودي.

الذكاء اللغوي **Linguistic Intelligence:**

يعرف جاردنر الذكاء اللغوي بأنه " القدرة على استخدام اللغة سواء كانت اللغة الأم أو اللغات الأخرى للتعبير عما يجول في الدماغ ولفهم الآخرين، ويختص الشعراء بقدر كبير من الذكاء اللغوي، ولكن هناك الكثير من الكتاب، الخطباء المتحدثين، المحامين، أو الأشخاص الذين يعتبرون اللغة من أهم مقوماتهم يعكسون هذا النوع من الذكاء " (In: Checkley,1997: 8-13).

الذكاء المنطقي الرياضي **Logical-Mathematical intelligence:**

يعرف جاردنر الذكاء المنطقي الرياضي بأنه القدرة على فهم المبادئ الضمنية وراء أنواع معينة من الأنظمة السببية، أو الطريقة التي يعمل بها عالم المنطق أو أي عالم آخر، أو

القدرة على التعامل مع الأرقام أو الكميات والعمليات الحسابية التي يقوم بها عالم الرياضيات (In: Checkley,1997:8-13I).

الذكاء المكاني البصري Spatial Intelligence:

يعرف جاردنر الذكاء المكاني- البصري بأنه القدرة على تصوير العالم المكاني داخلياً في عقلك مثل الطريقة التي يبحر بها البحار أو الطيار في أرجاء العالم الواسع، أو الطريقة التي يستخدمها لاعب الشطرنج أو النحات لتمثل عالم مكاني أكثر تحديداً. (In: Checkley,1997:8-13).

الذكاء الموسيقي Musical Intelligence:

عرف جاردنر الذكاء الموسيقي بأنه القدرة على التفكير في الموسيقى، والاستماع للقوالب الموسيقية وتمييزها، وتذكرها، وبعض الأحيان معالجتها. كما أن الأشخاص الذين يتميزون بالذكاء الموسيقي لا يتذكرون الموسيقى بسهولة فقط. بل إنها لا تخرج من عقولهم حيث إنها كلية الوجود لديهم (In: Checkley,1997).

الذكاء الجسمي الحركي Bodily-Kinesthetic Intelligence:

يعرف جاردنر الذكاء الجسمي الحركي بأنه القدرة على استخدام جميع أعضاء الجسم أو أجزاء منه (اليد، الأصابع، الذراعين) للوصول إلى حل لمشكلة ما، أو للقيام بعمل ما، ويعتبر كل الرياضيين، والفنانين، وبخاصة الذين يمارسون الرقص والتمثيل أمثلة جيدة لهذا النوع من الذكاء (In: Checkely,1997).

الذكاء البينشخصي Interpersonal Intelligence:

عرف جاردنر Gardner الذكاء البينشخصي / الاجتماعي بأنه القدرة على فهم نوايا ودوافع ورغبات الأشخاص الآخرين وبناءً عليها يتفاعل معهم بكفاءة. وهذا النوع من الذكاء يحتاجه كل منا، إلا أن الحاجة له تصبح ملحة إذا كان الشخص معلماً أو طبيباً أو سياسياً، ويجب على كل من يتفاعل مع الآخرين أن يكون ماهراً في إطار التعامل معهم.

الذكاء الضمنشخصي **Intrapersonal Intelligence:**

عرف جاردنر(Gardner (1993 الذكاء الضمنشخصي بأنه قدرة الفرد على أن يتعمق داخل نفسه وعرفة مما يتكون. وتتضمن هذه المعرفة امتلاك صورة دقيقة عن الذات (نقاط القوة ونقاط الضعف لدى المرء) ومعرفة الحالات النفسية الداخلية والنوايا والدوافع والمزاج والرغبات، إضافة إلى القدرة على الانضباط الذاتي وفهم وتقدير الذات.

الذكاء الطبيعي **Naturalistic Intelligence:**

وقد عرف جاردنر الذكاء الطبيعي بأنه القدرة على تصنيف النباتات ، والحيوانات والموضوعات الأخرى المرتبطة بالطبيعية مثل علم الفلك، الطيور، الفراشات، مجموعات النجوم، الصخور، السمك... إلخ (In: Checkley,1997).

الذكاء الوجودي **Existential Intelligence:**

وقد عرف جاردنر (1999) الذكاء الوجودي بأنه القدرة على التعامل مع الشؤون الكونية وإثارة أسئلة عن معنى الحياة والموت والمصير، والوعي بالآخرين وحل مشكلاتهم، والقدرة على التسامي.

ويؤكد جاردنر(Gardner(1987 أن أسباب النجاح في الحياة تتطلب معرفة الذكاءات المتنوعة لدى المتعلمين وتوجيههم نحو المجالات التي تتناسب وأوجه القوى والتميز لديهم؛ لذلك يتصور أنه من الأهمية القصوى بمكان أن نتعرف على جميع الذكاءات البشرية المتفاوتة وجميع توليفاتها وأن نتعهدها بالرعاية والاهتمام، فنحن جميعاً مختلفون لأن لدينا كلنا توافقات مختلفة من الذكاءات. فإذا ما اعترفنا بذلك، فسوف تتاح لنا على الأقل فرص أفضل للتعامل السليم مع المشكلات الكثيرة التي تواجهنا في هذا العالم.

أمثلة على الحالة النهائية لكل ذكاء من الذكاءات الثمانية

الذكاء	المكونات الأساسية	الأنظمة الرمزية	الحالات النهائية العليا
لغوي	حساسية تجاه أصوات وتركيب ومعاني ومهام الكلمات واللغة	لغات صوتية (الإنجليزية مثلاً)	كاتب، خطيب (مثلا طه حسين، جمال عبدالناصر)
رياضي- منطقي	حساسية تجاه وقدرة على تمييز الأنماط العددية أو المنطقية، والمقدرة على معالجة سلاسل التفكير الطويلة	لغات الحاسوب (Basic)	عالم، رياضي (مثلاً: أحمد زويل، ابن الهيثم، الخوارزمي، Madame Curie, Blaise Pascal)
مكاني- بصري	المقدرة على إدراك العالم المكاني- البصري بدقة وإجراء تحولات في إدراكات المرء الأولية.	لغات إيدوغرافية (كتابة بالرموز والرسوم) (مثلاً: الصينية)	فنان، معمار (مثلا: Frida Kahlo, I.M.Pei)
حركي- جسماني	المقدرة على التحكم بحركات الجسم ومناولة الأشياء بمهارة.	لغات رمزية" بريل"	رياضي- راقص، ونحات (مثلا: مارادونا، بيكاسو، نور الشريف).
موسيقي	المقدرة على إنتاج وتقدير الإيقاع ودرجة الصوت والجرس. وتقدير أشكال التعبير الموسيقي.	أنظمة التنويت الموسيقية رموز Morse	مؤلف ومؤد موسيقي (مثلاً: محمد عبدالوهاب، رياض السمباطي، الياس الرحباني)
بينشخصي	المقدرة على تمييز حالات وأمزجة و دوافع ورغبات الآخرين والتجاوب معها	إشارات اجتماعية (مثلاً/ إيماءات وتعبيرات الوجه)	مستشار، زعيم سياسي(مثلاً: ياسر عرفات، المهاتما غاندي، Nelson Mandela)

ضمنشخصي	وصول الفرد إلى مشاعره وقدرته على التمييز بين عواطفه ومعرفة نقاط القوة ونقاط الضعف عنده	رموز للذات (مثلاً: في الأحلام والأعمال الفنية).	معالج نفسي، زعيم ديني (مثلا: Sigmund Freud، محمد عبده).
طبيعي	الخبرة في التمييز بين أعضاء نوع من الكائنات، الاعتراف بوجود أنواع أخرى مجاورة، وضع خرائط للعلاقات الرسمية أو غير الرسمية بين عدة أنواع من الكائنات الحية.	أنظمة تصنيف الأنواع مثلا (Linnaeus)، خرائط البيئات.	طبيعي، بيولوجي، ناشط في حركة حماية الحيوان (مثلا: Charles Darwing, E.O. Wilson, Jane Goodall)

(Armstrong, 1994)

وقد صمم سلمان (2007) قائمة لرصد السمات السلوكية الدالة على الذكاءات المتعددة لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الابتدائية، ويمكن استخدام هذه القائمة في عملية التعرف على الطلبة الموهوبين من ذوي الذكاءات المتعددة من قبل المعلم أو الاختصاصي، وفيما يلي بعض السمات التي تمثل كل ذكاء من الذكاءات الثمانية:

الذكاء اللغوي:

- يحب رواية القصص.
- يشارك في الحوار والمناقشة.
- تهجئة الكلمات بدقة وسهولة.
- لديه قدره لفظية عالية.

- يعرض أفكاره بصورة شفهية واضحة.
- يستمتع بالألعاب اللفظية مثل الكلمات المتقاطعة والألغاز وتكوين كلمات من حروف عشوائية.
- يعبر عن آرائه وأفكاره كتابياً وبسهولة.

الذكاء المنطقي الرياضي:

- يستطيع جمع وطرح الأرقام بسهولة (بدون استخدام الورق أو القلم).
- يفضل الرياضيات والعلوم على بقية المواد الدراسية.
- يستمتع بالألعاب وحل الألغاز التي تتطلب تفكيراً منطقياً عميقاً.
- يفضل القيام بتجارب صغيرة من نوع "ماذا يحدث لو" ضاعفت كمية الماء التي تروي بها الورود في كل أسبوع.
- يستمتع بدروس الرياضيات.
- يجد ألعاب الرياضيات في الحاسوب مثيرة للاهتمام.
- يستمتع بألعاب الشطرنج والدومنا وغيرها من الألعاب التي تتطلب تفكيراً عميقاً.

الذكاء المكاني:

- يصف الصور البصرية بوضوح.
- يتعامل مع الخرائط والرسوم والأشكال الإيضاحية أكبر من تعامله مع النصوص.
- يميل إلى أحلام اليقظة أكثر من أقرانه.
- يستمتع بالأنشطة الفنية.
- يرسم أشكالاً متقدمة مقارنة برسومات أقرانه.
- يحب مشاهدة الأفلام والشرائح وغيرها من العروض البصرية.
- يستمتع بحل الألغاز والأحاجي والمتاهات وغيرها من الأنشطة البصرية المشابهة.

الذكاء الجسمي الحركي:

- يتفوق في لعبة رياضية أو أكثر.
- يتحرك ويتململ ولا يستقر في مكان واحد لمدة طويلة.

- يقلد حركياً وببراعة إيماءات الآخرين.
- يميل إلى لمس الأشياء بيديه فور رؤيتها.
- يستمتع بالجري والقفز والمصارعة أو الأنشطة المشابهة.
- يظهر مهارة في الأعمال التي تتطلب تآزراً حركياً عالياً (مثل، الأعمال الخشبية، الحياكة).
- يعبر عن نفسه / تعبر عن نفسها بطريقة درامية.

الذكاء الموسيقي:

- يخبرك متى تكون الأصوات الموسيقية نشاز أو غير منسجمة.
- يتذكر ألحان الأغاني أو الأناشيد الدينية.
- لديه صوت غنائي جيد.
- يلعب على آله موسيقية أو يغني في مجموعة.
- له إيقاع خاص في التحدث و/أو الحركة.
- يدندن بطريقة لا شعورية لنفسه.
- يدق بإيقاع على كرسيه أو مقعده وهو يدرس.
- يردد أغنيات أو أناشيد تعلمها خارج الصف.

الذكاء الاجتماعي:

- يستمتع بالتفاعل الاجتماعي مع الأصدقاء.
- يبدو أنه قائد بالفطرة.
- يبدو أنه يتمتع بمهارات حياتيه.
- ينتمي إلى أنديه، ولجان، أو جمعيات داخل المدرسة.
- يستمتع بتعليم الأطفال الآخرين بصورة غير نظامية.
- يحب اللعب مع الأطفال الآخرين.
- له صديق مقرب أو أكثر.
- يسعى الآخرون لصحبته.

الذكاء الشخصي:

- يظهر إحساساً بالاستقلال أو الإرادة القوية.
- لديه إحساس واقعي بنواحي قواته ونواحي ضعفه.
- يؤدي عملاً جيداً حين يترك وحده ليلعب أو يذاكر.
- لديه ميل واهتمام أو هواية لا يتحدث عنها كثيراً.
- يتمتع بالاستقلالية والتوجيه الذاتي.
- يفضل العمل بمفرده على العمل مع الآخرين.
- قادر على التعلم من إخفاقاته ونجاحاته في المدرسة.
- لديه درجة عالية من الثقة بالنفس.

الذكاء الطبيعي:

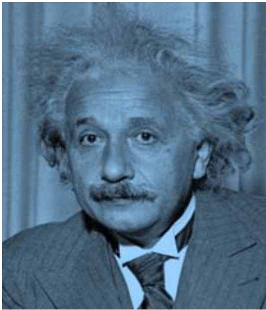
- يتمتع بدرجة عالية من ملاحظة الأشياء المحيطة به.
- يطرح أسئلة للحصول على معلومات إضافية عما يلاحظه.
- قادر على التكيف والتأقلم مع الظروف المتغيرة.
- مهتم بالطبيعة ومولع بها.
- سهولة التعرف إلى الأشياء والمعلومات والأفكار وتصنيفها.
- يحب المشي في الحدائق والنظر إلى الأشجار والزهور.
- يحب العمل في الحديقة.
- يحب جمع الأشياء مثل الصخور، البطاقات الرياضية، الطوابع، الخ.

أما تاننبوم (Tannenbaum, 1983) فقد عرف الطفل الموهوب بأنه ذلك الطفل الذي يتوافر لديه الاستعداد أو الامكانية ليصبح منتجاً للأفكار (في مجالات الأنشطة) والتي من شأنها تدعيم الحياة البشرية أخلاقياً وعقلياً وعاطفياً واجتماعياً ومادياً وجمالياً، وتضم العوامل التي تسهم في إنتاج الأفكار كما يراها تاننبوم القدرات العقلية العامة، والقدرات الخاصة، وعوامل مرتبطة بالبيئة الاجتماعية والشخصية، وعوامل مرتبطة بالصدفة، وعوامل غير مرتبطة بالقدرات العقلية.

ويرى جانييه (Gagné, 1993) بأن هناك فرق بين الموهبة والتفوق من خلال الأنموذج الذي قدمه لأول مرة عام 1985 والذي يتضمن ثلاثة أبعاد رئيسية وهي: الموهبة ومجالات القدرات العامة والخاصة ويندرج تحتها أربعة مجالات للاستعداد أو القدرات، وهي القدرات العقلية، والإبداعية، والانفعالية الاجتماعية، والنفسحركية؛ والتفوق ويندرج تحته خمسة حقول أو مجالات، وهي الأكاديمية، والتقنية، والعلاقات مع الآخرين، والفنية، والرياضية؛ والمعينات البيئية والشخصية التي تضم الأسرة، والمدرسة، وأساليب التعرف والكشف، والدافعية، والميول، والاتجاهات، وغيرها.

في حين يرى ستيرنبيرغ (Sternberg, 2003) أن الموهبة يمكن أن تصنف إلى ثلاث فئات هي: الموهبة التحليلية، وتتجلى في قدرة الطالب على التحليل والنقد والمقارنة والتفسير والتقويم وإصدار الأحكام، والموهبة الإبداعية تتجلى في قدرة الطالب على الاكتشاف والابتكار والتخيل وتوليد الأفكار ووضع الفرضيات، والموهبة العملية وتتجلى في قدرة الطالب على أداء المهمات العملية التي تتطلب تطبيق وتوظيف المعلومات التي تعلمها في الحياة العملية.

ويرى النبهان (2013) أنه غالباً ما يتكرر التعرض لعلاقة الموهبة بالذكاء عند التطرق إلى تعريف الموهبة، حيث يرى البعض أن الموهوب هو كل شخص يفوق معامل ذكائه (130)، أو كل شخص يزيد معامل ذكاؤه إنحرافان معياريان عن متوسط معاملات ذكاء مجموعته العمرية، أو هو الفرد الذي يحتل مرتبة أعلى من 2.5% من معدل تحصيل مجموعته الدراسية، أو هو الشخص الذي يجتاز متطلبات صفين دراسيين أعلى من مستوى صفه الدراسي.



ألبرت أينشتاين (Albert Einstein) (14 مارس 1879 – 18 أبريل 1955) عالم فيزياء ألماني، وهو يشتهر بأبو النسبية كونه واضع النظرية النسبية الخاصة والنظرية النسبية العامة الشهيرتين اللتان كانت اللبنة الأولى للفيزياء النظرية الحديثة، ولقد حاز في عام 1921 على جائزة نوبل في الفيزياء عن ورقة بحثية عن التأثير الكهروضوئي ضمن ثلاثمائة ورقة علمية أخرى له في تكافؤ المادة والطاقة وميكانيكا الكم وغيرها، وأدت استنتاجاته المبرهنة إلى

تفسير العديد من الظواهر العلمية التي فشلت الفيزياء الكلاسيكية في إثباتها. وقد كان يعاني من صعوبة في الاستيعاب، لم يستطع النطق حتى سن الثالثة. وكان يجد صعوبة في حل مسائل الرياضيات في المدرسة.

خصائص الطلبة الموهوبين:

يتصف الطلبة الموهوبين والمبدعين بمجموعة من السمات والخصائص التي تميزهم عن غيرهم من الطلبة العاديين، وتعتبر قائم رصد السمات السلوكية من الأدوات التي عادة ما يستخدمها المعلمون للتعرف والكشف عن الطلبة الموهوبين داخل الصف الدراسي؛ حيث تستخدم هذه المقاييس في مرحلة المسح السريع ضمن عملية التعرف على الطلبة الموهوبين والمبدعين لترشيحهم إلى البرامج الإثرائية الخاصة بهم.

وكانت دراسة لويس تيرمان (Terman,1925) الطولية التتبعية لعينة من 1526 طفلا تم اختيارهم من ولاية كاليفورنيا أول محاولة علمية في التعرف على السمات السلوكية للطلبة الموهوبين والمتفوقين، ثم جاءت بعد ذلك ليتا هولينغويرث (Hollingworth, 1926, 1942) التي تعتبر من أوائل الذين اهتموا بدراسة سمات وخصائص وحاجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين عقلياً وقد وثقت هذه الخصائص والسمات في كتابيها الأطفال الموهوبون والأطفال الذين نسبة ذكائهم أكثر من 180.

كما طورت مقاييس متنوعة لتقدير درجة توافر هذه السمات لدى هؤلاء الطلبة (Feldhusen, Hoover, & Sayler, 1987; Renzulli et al, 1976). واشتملت مقاييس رينزولي وجماعته على 95 من الخصائص السلوكية موزعة على المقاييس الفرعية التي شملت مجالات التعلم، الدافعية، الإبداعية، القيادية، الفن، الموسيقى، المسرح، الدقة في الاتصال، التعبيرية في الاتصال، والتخطيط(في: جروان، 2009).

ويرى جروان (2009) أن من أشهر قوائم رصد السمات السلوكية للطلبة الموهوبين والمتفوقين عقلياً ما أوردته كلارك (Clark, 1992) في قائمتها المطولة والتي تناولت فيها سمات وخصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين عقليا على النحو التالي:

أ - في المجال المعرفي، أوردت كلارك الخصائص التالية:

- حفظ كمية غير عادية من المعلومات واختزانها؛
- سرعة الاستيعاب؛
- اهتمامات متنوعة وفضول غير عادي؛
- تطور لغوي وقدرة لفظية من مستوى عال؛
- قدرة غير عادية على المعالجة الشاملة للمعلومات، والسرعة والمرونة في عمليات التفكير؛
- قدرة عالية على رؤية العلاقات بين الأفكار والموضوعات؛
- قدرة مبكرة على استخدام وتكوين الأطر المفهومية؛
- قدرة مبكرة على تأجيل الإغلاق، بمعنى تجنب الأحكام المتسرعة أو الأفكار غير الناضجة؛
- القدرة على توليد أفكار وحلول أصيلة؛
- الظهور المبكر لأنماط متمايزة من المعالجة الفكرية مثل التفكير المتشعب وتحسس المترتبات والتعميمات واستخدام القياس والتعبيرات المجردة؛
- تطور مبكر للاتجاه التقويمي نحو الذات والآخرين؛
- قوة تركيز غير عادية ومثابرة وهدفية في السلوك أو النشاط.

ب- وفي المجال الانفعالي، اشتملت قائمة الخصائص التي أوردتها كلارك على ما يلي:

- حساسية غير عادية لتوقعات ومشاعر الآخرين؛
- تطور مبكر للمثالية والإحساس بالعدالة؛
- تطور مبكر للقدرة على التحكم والضبط الداخلي وإشباع الحاجات؛
- مستويات متقدمة من الحكم الأخلاقي؛
- عمق العواطف أو الانفعالات وقوتها؛
- شدة الوعي الذاتي والشعور بالاختلاف عن الآخرين؛

- سرعة الحس بالدعابة واستخدامها في الاستجابة للمواقف إما على شكل سخرية أو على شكل فكاهة؛
- توقعات عالية من الذات ومن الآخرين تقود غالبا إلى مستويات عالية من الإحباط مع الذات ومع الآخرين والمواقف؛
- الكمالية أو النزوع نحو الكمال؛
- اختزان قدر كبير من المعلومات حول العواطف التي لم يتم اختبارها أو الكشف عنها؛
- الحاجة القوية للتوافق بين القيم المجردة والأفعال الشخصية؛
- قدرة معرفية وانفعالية متقدمة لتصور وحل مشكلات اجتماعية؛
- القيادية؛
- الاستغراق في الحاجات العليا للمجتمع مثل العدالة والجمال والحقيقة؛
- دافعية قوية ناجمة عن شعور قوي بالحاجة إلى تحقيق الذات.

ج- وفي المجال الحسي والبدني، أوردت كلارك الخصائص التالية:

- مدخلات غير عادية من البيئة عن طريق نظام حسي مرهف؛
- وجود فجوة غير عادية بين التطور العقلي والبدني؛
- تقبل متدن للفجوة بين معاييرهم المرتفعة ومهاراتهم الرياضية المتواضعة؛
- النزعة الديكارتية التي قد تشمل إهمال الصحة الجسمية وتجنب النشاط البدني.

د- وفي المجال الحدسي أو البدهي **Intuitive**، فقد اشتملت القائمة التي أوردتها كلارك على الخصائص التالية:

- الاهتمام المبكر والاندماج بالمعرفة الحدسية والأفكار والظواهر الميتافيزيقية؛
- الاستعداد لاختبار الظواهر النفسية والميتافيزيقية والانفتاح عليها؛
- القدرة على التنبؤ والاهتمام بالمستقبل؛
- اللمسات الإبداعية في كل مجالات العمل أو المحاولات؛

ومن أبرز المقاييس التي يمكن من خلالها التعرف على السمات السلوكية للطلبة موضع التشخيص هي تلك التي طورها العالم الأمريكي رينزولي و رفاقه (Renzulli et al, 1976) والتي تعرف اختصاراً بـ (SRBCSS) Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students أي مقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين. وقد جرى تصميمها للحصول على تقديرات المعلمين لسمات طلبتهم في مجالات: التعلم والدافعية والإبداعية والسمات القيادية والفنية والموسيقية والفنون المسرحية وسمات الاتصال (الدقة) وسمات الاتصال (التعبيرية) وسمات التخطيط، وقد قامت (إبراهيم، 2008) بتقنين مقياس السمات السلوكية لرينزولي على طالبات المرحلة الثانوية في مملكة البحرين، وهذه السمات موضحة في الجداول التالية:

أولاً: مجال التعلم
1- سريع الفهم للموضوعات الصعبة والمركبة.
2- لديه حصيلة لغوية متميزة بالنسبة لمن هم في مستوى سنه وصفه.
3- يتمتع بحصيلة كبيرة من المعلومات حول مواضيع مختلفة.
4- قادر على فهم المواد المعقدة من خلال القدرة على التحليل والاستدلال.
5- يستوعب المبادئ أو القواعد الأساسية وقادر على تعميمها.
6- قادر على استنتاج العلاقات من الأفكار والنظم والأشياء.
7- لديه مقدرة عالية على تذكر الحقائق والتفاصيل بدقة وسهولة.
8- قوي الملاحظة وقادر على الانتباه والتركيز في المهمة لفترة طويلة.
9- يقترح بدائل وحلول متعددة، وإجابات متميزة للمسائل والمشكلات المطروحة.
10- قادر على التعامل مع المجردات وتكوين المفاهيم.
ثانيا: مجال الإبداع
1- يقدم عدداً كبيراً من الحلول والأفكار والاستنتاجات.
2- مقدام ومغامر ويميل إلى المخاطرة.
3- لديه القدرة على الخيال ويتلاعب بالأفكار.

4- يتميز بحب الاستطلاع، فضولي وشغوف بالمعرفة.
5- يتمتع بروح الفكاهة والدعابة.
6- يمل من الروتين، ويحب الموضوعات الجديدة.
7- يحب الاستكشاف، ودائم التساؤل عن كل شيء.
8- ذو طبيعة حساسة نحو الجمال، يرى الوجه الجميل في الأشياء.
9- القدرة على الآتيان باستجابات غير عادية ونادرة أو ذكية.
10- جريء وقوي، ويطرح وجهة نظره بصراحة، ولا يخاف أن يكون مختلفا.
ثالثا: مجال الدافعيـــة
1- يفكر في المستقبل، ويخطط لتحقيق أهدافه.
2- مثابر في أداء المهمات حتى عندما تظهر العقبات.
3- ينشد الكمال، ويحاسب نفسه.
4- طموح ويتطلع إلى الأفضل باستمرار.
5- يفضل العمل الفردي، ولا يبدي ترحيباً بالمشاركة الجماعية.
6- يستمتع بالمهام الصعبة وغير العادية.
7- بحاجة إلى قليل من التحفيز الخارجي للاستمرار في عمل كان متشوقاً له منذ البداية.
8- مثابر ولديه مقدرة عالية على الانهماك والتركيز في العمل لفترات طويلة.
9- مستقل في تفكيره وأحكامه وتصرفاته.
10- يعمل من تلقاء نفسه، ويجد على الدوام ما يستثمر فيه وقته حتى لو لم يدفعه احد إلى ذلك.
1- محبوب من قبل زملائه ويحظى بينهم باحترام.
2- متعاون مع زملاءه ومعلميه.
3- يتحمل المسئولية ويمكن الاعتماد عليه في الأنشطة والمشاريع.
4- واثق من نفسه، جرئ ولا يرتبك عند مواجهة الآخرين.

5- قادر على شرح أفكاره بدقة ووضوح.
6- يستمتع بالمهام الصعبة وغير العادية.
7- قوي الشخصية وطموح
8- قادر على التخطيط وتنظيم الأشياء والناس والمواقف.
9- يبادر إلى مساعدة الآخرين وتقديم النصيحة لهم.
10- يبدي مشاعر إيجابية مع الآخرين ويهتم بهم.
خامسا: مجال الدراما
1- المشاركة في التمثيليات والمسرحيات الصفية.
2- يسرد بسهولة قصة أو يصف خبرة معينة.
3- يعبر عن مشاعره بفعالية باستخدام الإيماءات وتعبيرات الوجه.
4- تمثيل الأدوار وأداء وتحسين مواقف تمثيلها بصورة ارتجالية.
5- يستطيع تقمص الشخصيات التي تمثلها بسرعة.
6- يتعامل مع جسده بسهولة وتوازن يفوقان عمره.
7- ينتج تمثيليات أصيلة أو يؤلف مسرحيات من القصص.
8- يشد انتباه الآخرين عندما تتحدث.
9- يستطيع استثارة انفعالات المستمعين (تضحكهم، تشعرهم بالأسى، التوتر، الخ).
10- يستطيع تقليد الآخرين- تقليد طريقة الحديث، المشي، الإيماءات.
سادسا: خصائص الاتصال (الدقة)
1- الطالبة حديثها وكتاباتها محددة ومباشرة.
2- الطالبة تعدل أفكارها بحيث تحصل على أعلى درجة من تلقي الآخرين لها.
3- الطالبة لديها القدرة على مراجعة وتعديل لغتها بهدف الإيجاز مع الاحتفاظ بالأفكار الأساسية.
4- الطالبة تفسر الأشياء بدقة ووضوح.
5- الطالبة تستخدم ألفاظاً معبرة لإضفاء اللون والإحساس والجمال.

6- الطالبة تعبر عن الأفكار والحاجات بوضوح ودقة.
7- الطالبة لديها القدرة على استخدام طرق متنوعة في التعبير عن أفكارها ليفهمها الآخرين.
8- الطالبة قادرة على وصف الأشياء بعدد قليل من الكلمات المناسبة.
9- الطالبة لديها القدرة على التعبير عن المعاني الدقيقة باستخدام مخزون كبير من المرادفات.
10- الطالبة تستطيع التعبير عن الأفكار باستخدام طرق بديلة متنوعة.
11- الطالبة تعرف وتستطيع استخدام الكثير من الكلمات التي لها معان مترابطة.
سابعا: خصائص الاتصال (التعبيرية)
1- الطالبة تستخدم نبرات الصوت بفاعلية للتعبير عن المعنى بصورة أوضح.
2- الطالبة قادرة على التعبير عن المعلومات بطريقة غير لفظية من خلال استخدام تعبيرات الوجه والإيماءات ولغة الجسد.
3- الطالبة لديها أسلوب مشوق في سرد القصص.
4- الطالبة تستخدم الصور البلاغية في حديثها.
ثامنا: خصائص التخطيط
1- الطالبة تحدد المعلومات والمصادر الضرورية لانجاز المهمة.
2- الطالبة تدرك العلاقة بين الخطوات الفردية في الإطار الكلي للمعالجة.
3- الطالبة تعطي الوقت اللازم لتنفيذ كل خطوة من خطوات العملية.
4- الطالبة قادرة على التنبؤ بعواقب أو آثار الأحداث.
5- الطالبة تنظم عملها بشكل جيد.
6- الطالبة تضع في اعتبارها التفاصيل الضرورية لتحقيق الهدف.
7- الطالبة جيدة في ألعاب الإستراتيجية التي تحتاج إلى التفكير مقدماً في عدة خطوات أو تحركات.
8- الطالبة تدرك الطرق البديلة المختلفة لتحقيق الهدف.
9- الطالبة تستطيع أن تحدد بدقة مواضع الصعوبات في الإجراءات والأنشطة.

10- الطالبة تقوم بترتيب خطوات المشروع وفق ترتيب منطقي أو تسلسل زمني.
11- الطالبة جيدة في تحويل الأنشطة إلى خطوات إجرائية متتابعة.
12- الطالبة تحدد الأولويات عند تنظيمها للأنشطة.
13- الطالبة تظهر وعياً بالقيود الخاصة بالوقت والمكان والمواد والموارد البشرية عندما تعمل في مشروعات فردية أو جماعية.
14- الطالبة قادرة على تحديد التفاصيل التي تسهم في تطوير خطة أو إجراء.
15- الطالبة لديها القدرة على رؤية بدائل مختلفة لتوزيع الأدوار على الأفراد لإنجاز مهمة معينة.
تاسعا: الموسيقى
1- الطالبة تظهر اهتماماً مستمراًً بالموسيقى، وتقتنص الفرص لسماع وتأليف الموسيقى.
2- الطالبة تدرك الاختلافات الدقيقة في النغمات الموسيقية.
3- الطالبة تتذكر الألحان بسهولة وتستطيع عزفها بدقة.
4- الطالبة تشارك بحماس في الأنشطة الموسيقية.
5- الطالبة تعزف على آلة موسيقية (أو يظهر ميلاً قوياً لذلك).
6- الطالبة حساسة للإيقاع الموسيقي، وتتناغم في حركاتها الجسدية مع الإيقاع الموسيقي الذي تسمعه.
7- الطالبة تعي وتتعرف على الأصوات المتنوعة التي تكون أداءً فنياً مسموعاً/ حساسة للضوضاء التي تصاحب الأداء/ حساسة للإيقاعات التي تصاحب اللحن/ حساسة للأصوات المختلفة لعدة مغنيين أو عازفين في الأداء
عاشر: الفن
1- الطالبة تحب المشاركة في الأنشطة الفنية، وتتوق إلى التعبير عن الأفكار بصورة بصرية.
2- الطالبة تُضمن عملها الفني عناصر كثيرة، وتنوع موضوعات ومحتوى العمل الفني.
3- الطالبة تصل إلى حلول فريدة، غير مألوفة وغير تقليدية للمشكلات الفنية.

-4	الطالبة تركز في المشاريع الفنية لفترة طويلة من الوقت.
-5	الطالبة تحاول من تلقاء نفسها استخدام وسائط مختلفة، وتجريب مواد وأساليب متنوعة.
-6	الطالبة تميل إلى اختيار وسائط فنية للأنشطة الحرة أو المشاريع الصفية.
-7	الطالبة لديها حساسية (نظرة شفافة) نحو البيئة، وهي ملاحظة متبصرة ترى في الأشياء ما لا يراه الآخرون.
-8	الطالبة يتسم عملها الفني بالتوازن والانتظام.
-9	الطالبة تنتقد أعمالها الفنية، وتضع معايير عالية الجودة لانتقادها، وعادة ما تعيد النظر في أعمالها بهدف تطويرها.
-10	الطالبة تهتم بأعمال زميلاتها الطلبة وتقضي وقتاً في دراستها ومناقشتها.
-11	الطالبة تطور أعمالها منطلقةً من أفكار الآخرين بدلاً من نقلها كما هي.

ومن قوائم الخصائص السلوكية ما طوره الباحثان تتل وبيكر(Tuttle & Beaker (1983 في وصف الأطفال الموهوبين والمتفوقين:

- محب للاستطلاع؛
- مثابر في متابعة اهتماماته وتساؤلاته؛
- ناقد لذاته وللآخرين؛
- يتمتع بمستوى رفيع من حسن الدعابة، ولا سيما اللفظية منها؛
- ميال لعدم قبول الإجابات السطحية؛
- يفهم القوانين أو المبادئ العامة بسهولة؛
- يولد أفكاراً عديدة لمثير معينة.

ويرى صبحي (2006) أن أهمية التعرف على السمات السلوكية للأطفال الموهوبين والمتفوقين تعود للأسباب التالية:

- تنوع المقاييس متعددة المعايير؛ حيث يمكن استخدام قوائم رصد السمات السلوكية

كأحد الأدوات للتعرف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين واختيارهم للبرامج التربوية الخاصة.

- تقليل الكلفة والجهد المبذول؛ حيث أن بعض المقاييس التي تستخدم للتعرف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين تحتاج إلى مبالغ كثيرة وجهد و وقت، بينما قوائم الرصد تحتاج إلى أقل كلفة وجهد.
- إشراك أطراف لهم الدور الأكبر في الكشف عن فئة الموهوبين مثل المعلم، الطالب، وولي الأمر.

بينما يرى جروان (2009) أن أهمية التعرف على الخصائص السلوكية للطلبة الموهوبين والمتفوقين وحاجاتهم تعود لسببين رئيسين:

1- اتفاق الباحثين والمربين في مجال تعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين على ضرورة استخدام قوائم الخصائص السلوكية كأحد المحكات في عملية التعرف أو الكشف عن هؤلاء الطلبة واختيارهم للبرامج التربوية الخاصة.

2- وجود علاقة قوية بين الخصائص السلوكية والحاجات المترتبة عليها وبين نوع البرامج التربوية والإرشادية الملائمة. ذلك أن الوضع الأمثل لخدمة الموهوب والمتفوق هو ذلك الذي يوفر مطابقة بين عناصر القوة والضعف لديه وبين مكونات البرنامج التربوي المقدم له، أو الذي يأخذ بالاعتبار حاجات هذا الموهوب والمتفوق في المجالات المختلفة.

المشكلات التي يعاني منها الطلبة الموهوبين:

يواجه معظم الطلبة الموهوبين مشكلات عديدة نتيجة للتفاعل بين خصائصهم الشخصية وبيئاتهم الاجتماعية الأسرية والمدرسية، ومن أبرز هذه المشكلات (جروان، 2013):

- عدم كفاية المناهج الدراسية العادية في الاستجابة لحاجاتهم وقدراتهم؛
- الملل والضجر من الروتين المدرسي،

- تدني مستوى التحصيل الدراسي؛
- إخفاء القدرات للتكيف مع الأقران والمعلمين؛
- تجاهلهم في الأسرة والاهتمام بأشقائهم الأكبر سناً؛
- اتجاهات الآخرين السلبية نحو موهبتهم؛
- الشعور الزائد بالمسؤولية نحو الآخرين؛
- التوقعات المرتفعة التي غالباً ما يضعها لهم الآباء والمعلمون والرفاق،
- النمو غير المتوازن بين الجانبين العقلي والانفعالي؛
- ضياع 50% أو أكثر من وقت المدرسة دون فائدة تذكر بالنسبة لمن تبلغ نسبة ذكائهم 140 فأكثر؛
- شعورهم بالاختلاف وعدم التقبل من جانب الآخرين.
- مضايقة رفاقهم لهم بالسخرية أحياناً، وبكثرة الأسئلة والانتقادات والطلبات أحياناً أخرى،
- الشعور بالحيرة والتردد في مواجهة موقف الاختيار الدراسي الجامعي أو المهني، لاختلاط الأمور وكثرة الفرص الممكنة،
- الشعور بالقلق المرافق لإحساسهم الشديد بمشكلات المجتمع والعالم، وعجزهم عن الفعل أو التأثير فيها،
- الشعور بالعزلة واللجوء إلى إخفاء تفوقهم من أجل التكيف مع الرفاق، والتشدد مع الآخرين ورفض القيام بأعمال معادة، ومقاومة السلطوية وتدني الدافعية والاكتئاب، وعدم تقبل النقد والقلق الزائد،
- الاكتئاب الذي يختفي غالباً وراء ستار الملل؛
- المنافسة الزائدة؛ والانطواء الذاتي؛ وقلة الرفاق الموثوقين؛
- الإعاقات أو الصعوبات المخفية مثل صعوبات التعلم؛

نلاحظ مما سبق أن الطالب الموهوب يواجه مشكلات متعددة؛ سواءً كانت هذه المشكلات ناتجة بسبب طبيعة موهبتهم وهي في معظمها نمائية وعاطفية، أو مشكلات ناتجة من البيئة المدرسية بكل مكوناتها، أو مشكلات ناتجة من البيئة الأسرية التي يعيش ويتفاعل

معها الطالب الموهوب، وبالتالي بات من الضروري للمشتغلين مع الطلبة الموهوبين أن يتعرفوا على الحاجات المختلفة للطالب الموهوب؛ لتلبية احتياجاتهم ومساعدتهم لتوظيف قدراتهم وإمكاناتهم، والوصول بموهبتهم إلى أقصى حد ممكن.

الاحتياجات الخاصة بالطلبة الموهوبين:

لاشكّ أنّ التعرف على الاحتياجات المختلفة الخاصّة بالطلبة الموهوبين يعتبر انطلاقة نحو تحقيق الأهداف المرجوة من البرامج المعدة لهم؛ لأنّها سوف تكون منسجمة ومتوافقة مع قدراتهم وإمكاناتهم وميولهم واهتماماتهم. وللطلبة الموهوبين حاجات شخصية شأنهم شأن غيرهم من الطلبة العاديين، إلا أن للطلبة الموهوبين حاجات خاصة بهم؛ نظراً لما يمتلكونه من مواهب وقدرات واهتمامات مختلفة عن تلك الموجودة لدى الطلبة العاديين.

وقد بدأ الاهتمام بالحاجات الإرشادية للطلبة الموهوبين والمتفوقين وإثارة الاهتمام بحاجاتهم الإرشادية للباحثة ليتا هولينغويرث (Hollingworth) التي ساهمت دراساتها في تسليط الضوء على هذه الفئة كإحدى فئات ذوي الحاجات الخاصة من الناحيتين التربوية والإرشادية. وقد توصلت نتائج دراساتها وأبحاثها إلى وجود حاجات اجتماعية وعاطفية للطلبة الموهوبين والمتفوقين، وعلى عدم كفاية المناهج الدراسية العادية وعدم استجابة المناخ المدرسي العام الذي يغلب عليه طابع الفتور وعدم المبالاة تجاه الطلبة الموهوبين والمتفوقين، بالإضافة إلى وجود فجوة بين مستوى النمو العقلي والعاطفي لهؤلاء الطلبة حيث يتقدم النمو العقلي بسرعة أكبر من النمو العاطفي، كما أشارت إلى ضياع 50% أو أكثر من وقت المدرسة دون فائدة تذكر بالنسبة للطلبة الذين تبلغ نسبة ذكائهم 140 فأكثر. لذا، سنتطرق في هذا الفصل إلى شرح موجز إلى أبرز الحاجات التربوية والانفعالية للطالب الموهوب.

الحاجات التربوية للطالب الموهوب:

تذكر سلفرمان (Silverman, 1993) بعض الاحتياجات التربوية للطلبة الموهوبين، وهي على النحو التالي:

1- أنْ يقوم المعلّم بإشراك الطالب في عملية تخطيط وتنظيم المادة التعليمية، وطرح

الأسئلة المنظّمة حول طبيعة المادة، وفي مقدورنا بعد ذلك أنْ نتصوّر مدى الأثر الإيجابي الكبير لهذه الخطوة؛

2- اللجوء إلى الاختبارات القبلية؛ للوقوف على مستوى الأداء الحالي، واعتماداً عليها نستطيع أنْ نحدّد أيّ المعارف والمهارات التي اكتسبها الطالب الموهوب؛ تجنّباً للتكرار في عملية التعليم؛

3- يُسمح للطلبة الموهوبين تقديم اختبار في أيّ مادة دراسية، والتي تعكس مستوى التحصيل قبل دراستها، وفي مقدور المعلّم إعفاء من اجتاز الاختبار بتفوّق من دراسة المادة الدراسية؛

4- إشراك الطلبة الموهوبين في مشروعات دراسية تتطلّب درجة عالية من الاستقلالية، ويُفضّل أنْ تكون تلك المشروعات مستمدّة من أرض الواقع؛

5- البرامج التي تقوم على أساس التلمذة، والبرامج التي تعتمد على الخبراء الأكفاء تعدُّ من أفضل الاعتبارات التربوية الموجّهة للطلبة الموهوبين في المرحلة التعليمية العُليا؛

6- على المعلّم إشراك الطلبة الموهوبين في أنشطة وخدمات موجّهة لخدمة المجتمع، على أنْ تُترك للطالب الموهوب فرصة اختيار الخدمة التي يرغب في تقديمها، وكذلك الحال بالنسبة لاختيار المؤسسة الاجتماعية التي سيعمل من خلالها؛

7- على المعلّم تجنّب توظيف الطلبة الموهوبين في تعليم الطلبة المتأخّرين دراسيّاً؛ بسبب الاختلاف النوعي في طريقة تعلّم الطرفين، إلاّ أنّه يُمكنُ الإفادة من الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في الصفّ الخامس مثلاً في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في الصفّ الثالث؛

8- السّماح بتوفير البرامج التربوية التي تسمح بالتعرّض لثقافات ولغات أخرى؛

9- من فوائد تجميع الطلبة الموهوبين في مجموعات عمل (مشروعات جماعية) حثهم وتحفيزهم للأداء رفيع المستوى؛

10- ينبغي أنْ تتوافر غرف لمصادر التعلّم وأخرى لممارسة الفنون المختلفة؛ نظراً لحاجة الطلبة الموهوبين لممارسة فنّ من الفنون؛

11- الطلبة الموهوبين بحاجة إلى خدمات الإرشاد والتوجيه، ويُمكن تقديم هذه الخدمات من خلال جلسات إرشادية خاصّة، أو من خلال مجموعات النقاش.

الحاجات العاطفية والانفعالية للطالب الموهوب:

يرى (جروان، 2013) أنه عندما يتم وضع برنامج إرشادي يتناول الحاجات العاطفية والانفعالية الخاصة بالطلبة الموهوبين، فإنه يجب أن يركز على النقاط التالية:

- فهم الذات؛
- النمو غير المتوازن؛
- العلاقات مع الرفاق؛
- صعوبات التعلم والإعاقات (إن وجدت)؛
- الخوف من الامتحان؛
- القلق والخوف من الإخفاق؛
- الصراعات الداخلية والخارجية؛
- جلد الذات والآخرين؛
- القيم والاتجاهات؛
- الميل إلى للكمال؛
- القيادية؛
- المسؤولية الاجتماعية؛
- علاقات المدرسة بالأسرة؛
- الحساسية الزائدة؛
- الانفعال العاطفي.

مما سبق، يتضح لنا جلياً أن الطلبة الموهوبين في أمس الحاجة إلى برامج وخدمات إرشادية إلى جانب البرامج الإثرائية الأخرى، ويجب أن لا تكون البرامج الإرشادية مجرد إضافة مصطنعة، بل يجب أن تكون جزء لا يتجزأ من البرنامج الشامل الخاص برعاية الطلبة الموهوبين والمبدعين.

وفي هذا الصدد، يوضح (جروان، 2013) الأهداف التفصيلية للبرنامج الإرشادي الخاص بالطلبة الموهوبين، وهي كالتالي:

- تطوير مفهوم الذات ليكون أكثر واقعية وإيجابية، وتقبل الذات والاعتراف بعناصر؛ الضعف والقوة الذاتية والعمل على تطويرها، وتطوير مستوى الضبط الذاتي؛
- تطوير مفهوم العلاقات الإنسانية وتطوير مهارات الاتصال مع الآخرين؛
- تنمية مهارات حل الصراعات والمشكلات واتخاذ القرار والتفكير الناقد والإبداعي وأساليب خفض القلق والتوتر؛
- تنمية المهارات القيادية والحس بالمسؤولية الاجتماعية؛
- تقبل الأخطاء كخبرات تعلمية، وتحمل المسؤولية في السعي نحو التميز وليس الكمال؛
- تنمية مستوى النضج المهني والمساعدة في اتخاذ قرارات دراسية ومهنية سليمة؛
- تحسين مستوى التحصيل المدرسي والإنجاز الأكاديمي وغير الأكاديمي؛
- توعية المعلمين بخصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين وأساليب الكشف عنهم وحل مشكلاتهم؛
- توعية الوالدين بخصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين واحتياجاتهم وكيفية التعامل مع مشكلاتهم ومساعدتهم على التكيف مع أشقائهم (إن وجدوا) ورفاقهم في محيط الأسرة؛
- تطوير مواد إرشادية وطباعة نشرات موجهة للمعلمين والوالدين والطلبة وغيرهم لشرح أهداف برامج تعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين والدفاع عنها.

ثانياً: التحصيل الدراسي

يهتم التربويون من باحثين ومعلمين ومختصين وكذلك الآباء بمستوى التحصيل الدراسي؛ لما له من أهمية كبيرة في حياة الطالب الدراسية والمهنية، فمن خلاله يستطيع الطالب الانتقال من المرحلة الدراسية الحاضرة إلى المرحلة التي تليها والاستمرار في اكتساب العلم والمعرفة، وينظر التربويون إلى مستوى التحصيل الدراسي بأنه الدرجة التي يحصل

عليها الطالب في أي امتحان سواء كان هذا الامتحان مقنناً أو اختباراً مدرسياً في مادة دراسية قد تعلمها الطالب من قبل.

وقد عرَّف أبو علام (1987) التحصيل الدراسي بأنه درجة الاكتساب التي يحققها الفرد، أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية معينة أو في مجال معين. في حين يرى بريسي Pressey 1959)) أن التحصيل الدراسي يشمل جميع ما يمكن أن يتعلمه الطالب في مدرسته سواء ما يتصل منها بالجوانب المعرفية أو الجوانب الدافعية أو الجوانب الاجتماعية والانفعالية.

كما يوضح أبو حطب (1973) بأن مفهوم التحصيل الدراسي يتمثل في اكتساب المعلومات والمهارات وطرق التفكير، وتغيير الاتجاهات والقيم، وتعديل أساليب التوافق، ويشمل النواتج المرغوبة وغير المرغوبة. ويضيف الكامل (1973) معززاً هذا الاتجاه فيرى أن مفهوم التحصيل الدراسي يعني حدوث عمليات التعلم المرغوب فيها، ويتضمن ذلك الحقائق والمعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات.

أما كود (Good, 1973) فيعرف التحصيل الدراسي بأنه المعرفة التي يكتسبها الطالب من خلال المواد الدراسية ويمكن قياسها بواسطة الدرجات التي يضعها المعلمون للطلبة، في حين يفسر زهران (1977) التحصيل الدراسي بأنه مظهر من مظاهر النمو العقلي للطفل وتؤثر فيه عوامل مترابطة ومعقدة.

وتوضح الجلالي (2011) بأن مفهوم التحصيل الدراسي يتحدد من خلال مستوى الأداء الفعلي للفرد في المجال الأكاديمي الناتج عن عملية النشاط العقلي المعرفي للطالب، ويستدل عليه من خلال إجاباته على مجموعة اختبارات تحصيلية نظرية أو عملية شفوية تقدم له نهاية العام الدراسي أو في صورة اختبارات تحصيلية مقننة.

وهكذا، يبدو جلياً من خلال التعريفات السابقة أن مفهوم التحصيل الدراسي يمكن أن يُعرَّف على أنه عملية اكتساب الطالب للمعلومات والمعارف المدرسية والمهارات الحياتية بواسطة استراتيجيات تعليمية يطبقها المعلم تتوافق مع أنماطه التعلمية، ويمكن أن

يستدل على مستوى الإنجاز المتحقق من خلال استجابات الطلبة للاختبارات المدرسية أو الاختبارات التحصيلية المقننة.

ويعد تدني مستوى التحصيل الدراسي من أكثر المشاكل التي تسبب إحباطًا لدى الطلبة أنفسهم، والتربويين، والآباء على حد سواء؛ وذلك لتعدد الأسباب التي تقف وراء انخفاض المستوى الأكاديمي للطالب، فربما يكون سبب هذا الانخفاض ناتجاً عن عوامل شخصية تعود إلى الطالب نفسه مثل ضعف الدافعية وقلة الثقة بالنفس، أو بسبب عوامل مدرسية مثل طبيعة المواد الدراسية، والاستراتيجيات التعليمية، أو أسرية مثل كبر حجم الأسرة، وسوء التوافق الأسري، أو اجتماعية كالوضع الاجتماعي المتدني للأسرة.

ويعرف كل من كلارك وديفر ورِم(Clark, 2002; Davis & Rimm, 1998) الطلبة ذوي التحصيل المتدني بأنهم الذين يكون تحصيلهم الحالي وأدائهم الفعلي داخل الصف دون المستوى التحصيلي والأداء الصفي المتوقع منهم. بينما ترى الجلالي (2011) بأن التفوق التحصيلي أو الإفراط التحصيلي يعني مستويات تحصيلية مرتفعة عن المتوقع من الاستعداد.

ويرى النبهان (2013) أن أداء الشخص يوصف على أنه عالٍ أو منخفض التحصيل بالنظر إلى المستوى المطلق للأداء الفعلي للفرد على مهمة معينة كاختبار تحصيلي أو مهارة محددة. فيصنف الفرد على أنه عالي التحصيل إذا كان أداؤه يفوق مستوى A أو ما يعادله (90% مثلاً)، بينما يصنف بمنخفض التحصيل إذا لم يتجاوز أداؤه المستوى D أو ما يعادله (60%مثلاً)، كما يرى أن هذا التصنيف يتم بمعزل عن عوامل أخرى ربما تؤثر في مستوى أداء الفرد بدرجات متفاوتة مثل قدرات عقلية مختلفة أو سمات شخصية يمتلكها الفرد.

مؤشرات تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة:

تستعرض ريم(1986) Rimm أهم المؤشرات الدالة على تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة بشكل عام، وهي كالتالي:

- عدم إكمال أي عمل يتم تكليف الطفل به.
- سوء التنظيم وعدم الترتيب.

- اختلاق الأعذار فيما يتعلق بعد أداء الواجبات المنزلية.
- كثير النسيان، إذ غالباً ما ينسى الطالب تلك الأعمال التي يتم تكليفه بها.
- يفقد بعض من أدواته المدرسية.
- عدم الاهتمام بمعظم المواد الدراسية.
- ينظر إلى المدرسة أنها تبعث على الملل والضجر.
- انخفاض مستوى مهاراته المدرسية.
- تدني مستوى المثابرة لديه.

خصائص الطلبة ذوو التحصيل المتدني:

استعرض المعايطة والبواليز (2000) الخصائص السلوكية الدالة على الطلبة ذوي التحصيل المتدني، وذلك اعتماداً على نتائج الدراسات المتعلقة بهذا المجال، وهي كالتالي:

- ضعف في ضبط الذات.
- إظهار الميول العصبية.
- المعاناة من السيطرة الأبوية أو الإهمال الشديد.
- ضعف في مهارات التواصل الاجتماعي.
- عدم الاهتمام بالآخرين.
- تدني مستوى الثقة بالنفس لديهم.

وقد صنف عواد (2000) العوامل التي تساهم في انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة إلى فئتين؛ فئة العوامل الداخلية وهي: تلك العوامل المتعلقة بالفرد، والتي ترتبط إلى درجة كبيرة بخصائصه وسماته الشخصية؛ وفئة العوامل خارجية وهي: تلك العوامل التي ترتبط بالبيئة المحيطة والمؤثرة بالفرد، وفيما يلي عرض لهذه العوامل:

عوامل داخلية، وتتضمن ما يلي:

- إعاقة عقلية.
- صعوبات تعلم.
- إعاقة حسية.

- اضطراب انفعالي.
- تعدد الإعاقة.
- أمراض مزمنة.
- عوامل خارجية، وتتضمن ما يلي:
- قلة فرص التعليم.
- تعليم غير كاف.
- مستوى اقتصادي واجتماعي.
- مؤثرات ثقافية.

عوامل بيئية خاصة بالأسرة والمدرسة.

وفي هذا الصدد، توضح الجلالي (2011) بعض الركائز الأساسية التي تؤثر في التحصيل الدراسي سلباً أو إيجاباً، وتلخصها كالتالي:

الركيزة الأولى، وتتعلق بخصائص الطالب الموروثة والمكتسبة، وتتضمن:

- القدرات العقلية للطالب؛
- الذاكرة؛
- الانتباه؛
- الدافع للإنجاز؛
- عادات ومهارات الاستذكار.

الركيزة الثانية، وتتعلق بالبيئة الأسرية للطالب، وتتضمن:

- المناخ النفسي الأسري السائد؛
- المستوى الثقافي والاجتماعي للأسرة؛
- أساليب التنشئة الوالدية.

الركيزة الثالثة، وتتعلق بالبيئة المدرسية للطالب، وتتضمن:

- الإدارة المدرسية؛

- المعلمون؛
- المناهج الدراسية؛
- الزملاء.

تعريف مصطلح "الموهوبون ذوو التحصيل المتدني":

لقد تناول التربويون عدة تعريفات حول الموهوب من ذوي الخصوصية المزدوجة Twice Exceptional، وذلك بناءً على شكل الإعاقة أو جوانب الضعف التي تعاني منها هذه الفئة إلى جانب تميزهم في مجال من مجالات الموهبة، ومن هذه التقسيمات: الموهوبون من ذوي الإعاقات، والموهوبون من ذوي التحصيل المتدني، والموهوبون من ذوي صعوبات التعلم، والموهوبون من ذوي نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي. وما سيتم تناوله في هذا الكتاب هم فئة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني Gifted Underachievers.

يعد مفهوم الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني كغيره من المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في ميدان تربية الموهوبين، وهو ليس له تعريف محدد متفق عليه بين التربويين والباحثين المشتغلين في هذا الميدان (Balduf,2009; Reis & McCoach, 2000).

فقد عرف غوان(Gowan (1957 الطلبة الموهوبين متدنيي التحصيل بأنهم أولئك الذين لديهم استعدادات عقلية فائقة، ولكنهم غير قادرين على التحصيل أو الإنجاز الدراسي بالمستوى الذي يعكس ما لديهم من قدرات وإمكانات، كما أنهم لا يبذلون الجهد الدراسي الكافي الذي يمكنهم من استغلال قدراتهم العقلية الاستثنائية.

ويؤكد ذلك كل من وايتمور Whitemore و جالجار Gallagher في تعريفهم للطالب الموهوب من ذوي التحصيل المتدني بأنه الطالب الذي يفشل في استخدام وتوظيف الطاقات أو الإمكانات أو القدرات العقلية في الوصول إلى المستوى التحصيلي أو الأكاديمي المناسب لمستوى ذكائه أو قدراته؛ أو بمعنى آخر هو الانخفاض الدال في الأداء الأكاديمي أو التحصيلي الفعلي عن الأداء الأكاديمي أو التحصيلي المتوقع (في: الزيات، 2002).

وتشير الأدبيات في التربية الخاصة (Rimm,1986; Baum; Olenchak & Owen,

1998; Reis & McCoach, 2000; Hoover, 2005) إلى أن الطلبة الموهوبين الذين يعانون من تدني مستوى التحصيل هم أولئك الطلبة الذين يظهرون موهبة غير عادية وقدرات مرتفعة على الأداء، وفي الوقت نفسه لديهم صعوبات تعلمية تجعل تعليمهم صعباً في إحدى المجالات التعليمية.

كما يشير كل من ديفيس وريم وسيغل (Davis, Rimm & Siegle (2011 إلى أن هذه الفئة من الطلبة تظهر في نتائجها تبايناً واضحاً بين أدائهم المدرسي، وبعض المؤشرات الدالة على قدراتهم وإمكاناتهم الحقيقية مثل درجاتهم في اختبارات الذكاء، وفي الاختبارات التحصيلية المقننة، وفي مقاييس الإبداع وقوائم السلوك الإبداعي.

ويؤكد ذلك كل من راف وغولدرج وباسوو(Raph, Golderh & Passow (1966 بأن هؤلاء الطلبة يحصلون على درجات مرتفعة في مقاييس الذكاء والاختبارات التحصيلية المعيارية المقننة، ولكنهم يقاربون مستوى المتوسط العام لأقرانهم من المرحلة التعليمية نفسها أو في بعض الأحيان يقلون عنهم في أدائهم الأكاديمي.

ومن جهة أخرى يرى بيكر وبريدجر وإيفانس(Baker, Bridger & Evans 1998) أن الأداء الدراسي لهؤلاء الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني غالباً ما يقع في مستوى أقل مما هو متوقع منهم من قبل المعلمين وأولياء أمورهم مقارنة بقدراتهم العقلية المتميزة.

يتضح مما سبق، عدم وجود تعريف محدد ومتفق عليه من قبل التربويين والباحثين في ميدان تربية الموهوبين لمفهوم الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني، وقد أثار هذا التناقض النظري لهذه الظاهرة مساحات من التباين في وصف هذه الازدواجية الخصوصية Twice Exceptional التي يعاني منها الطلبة الموهوبين، مما كان له الأثر في صعوبة تشخيص هذه الفئة والتعرف على خصائصها وسماتها وتوفير الفرص التربوية والبرامج التدريبية التي تساعدهم في استغلال وتوظيف قدراتهم العقلية والإبداعية في رفع مستوى التحصيل الدراسي لديهم.

وهذا ما أكده دودال وكولانجيلو (1982) Dowdall & Colangeloمن أن أبـرز المـشكلات التـي قـد يواجهها الباحثون في ظاهرة تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين هو تعدد التعريفات المستخدمة لوصف هذه المشكلة.

ولو أمعنّا النظر في التعريفات السابقة نجد أن معظم هذه التعريفـات ركـزت عـلى الفجـوة بـين التحصيل الدراسي أو الإنجاز المدرسي للطالـب كـما يقـاس مـن خـلال الاختبـارات التحـصيلية المدرسـية وأدائه طوال العام الدراسي، وبين المؤشرات الدالة على قدراته العقلية والإبداعية كما تقـاس مـن خـلال الاختبارات والمقـاييس المقننـة مثـل اختبـارات الـذكاء واختبـارات التفكـير الإبـداعي وقـوائم الـسمات السلوكية، وكذلك اتفقت هذه التعريفات على وجود التناقض بين الأداء المتوقع من الطالـب الموهـوب والأداء الفعلي أو الحقيقي له، ولكنها اختلفت في آلية تفسير هـذا التنـاقض والأسـباب والعوامـل التـي تقف وراءه.

وهذا ما توصل إليه أيميريك(Emerick 1992) مـن حيـث أن التنـاقض بـين الأداء الفعـلي للطالـب الموهوب والأداء المتوقع منه ربما يتم تصنيفه على النحو الآتي:

- مجموعة تبدي ارتفاعاً في اختبارات الذكاء وانخفاضاً في الاختبارات التحصيلية المقننة.
- مجموعة تبدي ارتفاعاً في اختبارات الذكاء وانخفاضاً في الاختبارات التحصيلية المدرسية.
- مجموعـة تبـدي ارتفاعـاً في الاختبـارات التحـصيلية المقننـة وانخفاضـاً في الاختبـارات التحـصيلية المدرسية.
- مجموعة تبدي مؤشرات عالية في القدرات العقلية والإبداعية، وضعف في الإنتاج الإبداعي.

الفصل الثاني

خصائص الموهوبين

من ذوي التحصيل المتدني

ويشتمل على النقاط التالية:

- الخصائص والسمات الدالة على الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني
- العوامل التي تقف وراء تدني مستوى التحصيل لدى الموهوبين ذوي التحصيل المتدني
- دافعية الإنجاز
- الثقة بالنفس

الفصل الثاني

خصائص الموهوبين

من ذوي التحصيل المتدني

مقدمة:

تشير الدراسات والبحوث التي أجريت على الموهـوبين ذوي التحـصيل المتـدني إلى أن نـسبة 15-50% من الموهوبين يعانون من مشكلة تدني التحصيل الدراسي، ومن 10-20% من الذين يتـسربون مـن المدرسة الثانوية هم من الطلبة الذين يمتازون بقدرات عقلية مرتفعة (Rimm, 1986)، كما وجدت فـان تاسيل باسكا(Van Tassel- Baska (2000 بأنه من بين الطلبة الموهوبين الذين كانـت درجـاتهم في اختبـار الذكاء 130 أو أكثر، منهم 63% ذوو تحصيل متدني.

إن هذه النسبة الكبيرة من الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني التي توصلت إليها الدراسـات والبحوث الخاصة بميدان تربية الموهوبين، تحتم علينا كتربويين ضرورة التعـرف والكـشف المبكـر لهـذه الفئة من الطلبـة الموهـوبين، وتـوفير مختلـف الفـرص التربويـة والـبرامج الإثرائيـة والتدريبيـة، وتلبيـة احتياجاتهم المعرفية والنفسية والاجتماعية والجسمية التي تـؤهلهم لتوظيـف إمكانـاتهم وقـدراتهم في خدمة أنفسهم ومجتمعهم.

وللتعرف على هذه الفئة من الطلبة الموهـوبين ذوي التحـصيل الـدراسي المتـدني في وقـت مبكـر، لابد لنا من التعرف على سـماتهم وخصائـصهم المختلفـة، وتـشخيص العوامـل التـي تقـف خلـف تـدني التحصيل الدراسي لديهم، ومن ثم توفير البرامج العلاجية والإرشادية والفرص التربوية التي تستثير جوانب القوة لديهم وتوظيفها توظيفا منتجاً وفعالاً.



الـسير ونـستون ليونـارد سبنـسر تـشرشل (30 نـوفمبر 1874 - 24 ينـاير 1965 في لنـدن)، هـو رئـيس وزراء المملكة المتحدة من العـام 1940 وحتـى العـام 1945. كان تشرشل بليـدًا في دراسـته، وكـان كثـيرًا مـا يعاقبـه معلمـوه؛ وكـان ذو طبيعـة متمـردة، أَنُوفـة؛ وشخصية مستقلة. في عام 1951 تولى تشرشل المنصب ذاته إلى عـام 1955. يُعـد تـشرشل أحـد أبـرز القـادة الـسياسيين الـذين انبلجـوا عـلى الـساحة الـسياسية خلال الحروب التي اندلعت في القرن العشرين، ويُعد تشرشل -على نطاق واسع- أحد أكثر الشخـصيات تأثيرًا في التاريخ البريطاني؛ إذ كان يحظى دائمًا بنصيب الأسد في اسـتطلاعات الـرأي العـام لرؤسـاء وزراء المملكة المتحدة. هو رئيس الـوزراء الوحيـد الـذي يحـصل عـلى جـائزة نوبـل في الأدب (Encyclopædia Britannica)

الخصائص والسمات الدالة على الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني

لخـص كـل مـن ديفـز وريـم (Davis & Rimm 2004) وفريينبـاخ(Fehrenbach 1993)ووايتمـور (Whitemore(1986 السمات والخصائص التي يتصف بها الطلبة الموهوبون من ذوي التحصيل المتدني في الآتي:

- لديهم تقدير منخفض للذات، ومشاعر الدونية واضحة من خلال ضعف الثقة بقدراتهم.
- عدم الاهتمام و/ أو العدائية نحو أقرانهم.

- هم أقل نضجاً اجتماعياً من أقرانهم ذوي التحصيل العالي.
- لديهم نقص في الانضباط الذاتي، ويرفضون المهام التي يعتقدون أنها غير ممتعة.
- مشتتون بشكل عالٍ، ومتهورون بشكل كبير، ولا يرغبون في مواجهة الحقائق.
- لديهم إحساس بالرفض من قبل الآخرين، بما فيهم الوالدين.
- لديهم إحساس بالعجز، ولا يتحملون المسؤولية.
- طموحاتهم المستقبلية منخفضة.
- لا يحبون المدرسة والمعلمين، ويختارون الرفاق الذين لديهم مواقف سلبية نحو المدرسة.

وقد أضافت كلارك(Clark (2002 بعض السمات الانفعالية والسلوكية التي تميز الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني عن الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المرتفع، وتتمثل أبرز هذه السمات في: انخفاض مستوى الدافعية للتعلم، والشعور بالإحباط، والتبعية، والاندفاعية، وعزو النجاح لقدراتهم العقلية وليس للجهد المبذول، وضعف في مستوى النضج الاجتماعي.

وفي هذا الصدد، يشير ديلسيل(Delisle (2004 إلى أن هناك مجموعة أخرى من الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني أطلق عليهم "غير المنتجين"، وهم الطلبة الذين يحصلون على درجات جيدة بشكل مقبول في معظم الأوقات، ولكنهم يبذلون القليل من الجهد بما يكفي للنجاح فقط. وهؤلاء الطلبة ينظرون إلى أنفسهم على أنهم متميزون دراسياً ويتوقعون درجات جيدة ولكنهم يتلكؤون عندما يطلب منهم بذل مزيد من الجهد، وخاصة عندما يتم تكليفهم بواجبات تتطلب جهداً كبيراً، ولا ينزعجون عندما يحصلون على مستوى متدنٍ؛ نتيجة ما قاموا به من جهد ضعيف، وهم يبحثون دائما عن المسائل السهلة التي تتطلب جهداً بسيطاً.

وقد أضافت إبراهيم (2008) بعض الخصائص السلبية والإيجابية التي يتصف بها الطلبة الموهوبون ذوو التحصيل المتدني، وفي ما يلي عرض لهذه الخصائص:

- القيام بأداء الواجبات المدرسية بشكل رديء وغير مكتمل؛
- وجود فجوة بين أداء الطالب اللفظي والأداء العملي التطبيقي؛

- القدرة العالية على التذكر وخاصة المفاهيم التي تثير اهتمام المتفوق والموهوب؛
- لديه معلومات عامة واسعة وكثيرة؛
- لديه قدرة تخيلية عالية وإبداعية؛
- لديه أداء منخفض في الاختبارات التحصيلية؛
- عدم الرضا الدائم عن الواجبات والأعمال التي يقوم بها؛
- تجنب الأنشطة الجديدة خوفاً من عدم إتقانها على الوجه الأكمل؛
- كثرة الاهتمامات والخبرات المتنوعة؛
- تقدير الذات المتدني, والرغبة في الانعزال والانسحاب وقد يظهر عليه أسلوب عدواني؛
- الحساسية المفرطة تجاه الآخرين؛
- يضع لنفسه توقعات غير حقيقية وغير واقعية؛
- كراهية الحفظ للمعلومات وإعادتها؛
- كثرة التشتت وقلة الانتباه؛
- عدم القدرة على التركيز وبذل المجهود في المهمة الموكلة إليه؛
- قد يتخذ مواقف معادية للمدرسة والسلطة بشكل عام؛
- رفض المساعدة المقدمة من المعلم وإظهار المقاومة لجهود المعلم؛
- تظهر لديه صعوبة في تكوين الصداقات والعلاقات مع الزملاء.

العوامل التي تقف وراء تدني مستوى التحصيل لدى الموهوبين ذوي التحصيل المتدني

ترى كلارك(Clark (2002 أن أسباب تدني مستوى التحصيل لدى الطلبة الموهوبين هي معقدة جداً ويجب أن يتم تقييمها بشكل فردي لكل طالب على حدة، ولكن مع ذلك، فإن هناك أنماطاً من الأسباب المحتملة والمرتبطة بشكل كبير بتدني مستوى التحصيل الدراسي لدى فئة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني ويبدو حصولها بشكل متكرر، منها ما يرتبط بشخصية الطفل، وفي سلوك الوالدين، أو في غرفة الصف، أو نتيجة لبعض الاستراتيجيات والأساليب التدريسية التي لا تتوافق مع أنماط التعلم لدى هذه الفئة، أو بسبب المناهج الدراسية.

ويرى الزيات (2002) أن العوامل أو الأسباب التي تقف خلف تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى الموهوبين تنقسم إلى مجموعتين متمايزتين، مجموعة تتعلق بالطالب نفسه ومنها: الافتقار إلى الدافعية، والصراع القيمي، ومجموعة أخرى تتعلق بالظروف البيئية التي لا تراعي الإمكانات والقدرات العقلية وجوانب القوة لدى هؤلاء الطلاب.

من خلال ما سبق، يمكن تقسيم العوامل والأسباب المؤدية إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين إلى ثلاثة عوامل أو أسباب وهي كالتالي:

-1 العوامل الشخصية:

قامت وايتمور (1980) Whitmore بدراسات متعمقة لمعرفة وفهم الأسباب التي تؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي لدى فئة الموهوبين، وتوصلت إلى أن بعض الضغوطات الداخلية لدى الطالب الموهوب تؤثر على تحصيله الأكاديمي، ومن هذه الضغوطات؛ الحساسية الزائدة للشخص الموهوب، والفشل في المهارات الاجتماعية، والميل إلى الكمال، كما ترى أن هناك سبباً آخر لضعف التحصيل يعود إلى اهتماماتهم المتعددة والمتنوعة، فهم يتوسعون في اهتماماتهم من خلال مشاركتهم في كثير من الأنشطة المدرسية، مما يؤدي إلى أن يكونوا غير قادرين على تحديد أولوياتهم وأهدافهم، ويمكن أن يشتركوا في كثير من الأنشطة بحيث يصبحوا غير قادرين على القيام بأي شيء بشكل جيد.

ويرى الزيات (2002) بأن انخفاض تقدير الذات لدى هؤلاء الطلاب يؤثر بشكل كبير على تحصيلهم الأكاديمي، والاتجاه نحو المدرسة، والدراسة بوجه عام، فضلاً عن أن شعورهم بتفوقهم العقلي وتميزهم في مجال من المجالات تجعلهم أكثر حساسية لكافة ردود الأفعال التي تصدر من الآخرين، وخاصة الأقران والمعلمين والوالدين. كما يرى أن الافتقار إلى الدافعية الداخلية لدى هذه الفئة من الطلبة يؤدي إلى كرههم إلى المواد الدراسية وعدم رغبتهم في أداء الواجبات المنزلية مما يكون له الأثر في تدني مستوى التحصيل لديهم.

وتشير بعض الدراسات المتعلقة بالتطور النمائي للطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل

المتدني إلى أن بعض هؤلاء الطلاب يتصفون بانخفاض مستوى الطاقة، وتأخر خفيف في نمو المهارات الحركية الإدراكية، أو ربما بتأخر مستوى النضج العام في مختلف مظاهر النمو (Rimm, 1986)، في حين يرى جالجار (1991) Gallagher أن بعض الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني يعانون من بعض الاضطرابات أو القصور أو الصعوبات النوعية في التعلم، أو خلل وظيفي في المخ، أو القشرة المخية، أو اضطراب عصبي، أو الافتقار للسمع العادي أو الطبيعي، أو اضطراب بصري إدراكي.

-2 العوامل الأسرية:

لا شك أن للمناخ الأسري دوراً كبيراً ومؤثراً في مستوى التحصيل الأكاديمي للطالب، حيث أن الأسرة هي المؤسسة التربوية الأولى التي يحتك فيها الطفل، وهي المكان الأول الذي تبدأ فيه تشكيل شخصيته واتجاهاته ونموه العقلي والعاطفي والاجتماعي، كما أن للأسرة الدور الأبرز في تشكيل موهبة الأطفال وتهيئة كل الظروف والعوامل التي تؤدي إلى تفوقهم وتميزهم وإظهار قدراتهم وإمكاناتهم.

وترى كلارك(Clark (2002 أن الكثير من أسباب ضعف التحصيل لدى الطلبة الموهوبين يمكن أن توجد في المنزل و/ أو التفاعل بين الأطفال والآباء، وعلى هذا الأساس ميزت كلارك بين عائلات الطلبة ضعاف التحصيل وعائلات الطلبة مرتفعي التحصيل؛ فهي ترى أن العائلات التي لديها طلبة مرتفعي التحصيل يمتازون بالتالي:

- الآباء مهتمون بالأطفال.
- للآباء تأثير مهم في الحياة.
- الأمهات مسؤولات ومستقلات.
- لدى الآباء طموحات تعليمية عالية بالنسبة إلى أطفالهم.
- لدى الآباء مستوى جيد من التعليم.
- حجم العائلة صغير.
- يكون الطفل عادة الأول أو الوحيد.
- بينما تصف كلارك عائلات الطلبة ضعاف التحصيل بالتالي:

- الأطفال معتمدون على أمهاتهم.
- الآباء رافضون ومسيطرون ويمنحون القليل من الدفء والحنان لأطفالهم.
- العلاقة بين الآباء وأبنائهم سلبية أو غير موجودة.
- الآباء يضعون أهدافاً غير واقعية لأبنائهم.
- لا يكافئ الآباء تحصيل أبنائهم.
- مشاكل اجتماعية وعاطفية موجودة في العائلة.
- يمثل تحصيل الأطفال تهديداً للآباء ولسلطتهم كبالغين.
- الآباء شديدون في عقابهم.

ويضيف الزيات (2002) بأن انخفاض المستوى الاجتماعي والاقتصادي لأسر بعض الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني يؤدي إلى عدم إمكانية إمدادهم بالمثيرات والمعلومات والاستثارات العقلية المعرفية التي تسهم في نمو ورفع مستوى مهارات التفكير العليا لديهم. ويؤكد بوراث(Porath (2011 أنه يجب على الآباء غرس الثقة في نفوس أطفالهم الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني، وتشجيعهم على المخاطرة، والثناء على جهودهم وإنجازاتهم، بدلاً من التركيز على ذكاء الطفل أو أدائه العالي فقط.

-3 العوامل المدرسية:

تؤثر البيئة المدرسية، بكل ما تتضمنه من عناصر، على استثارة مواهب وقدرات وإمكانات وطاقات الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني، بل تؤثر أيضاً على اتجاهاتهم نحو المواد الدراسية المقررة وعلى المدرسة بشكل عام، كما أن المدرسة تلعب دوراً بارزا في توفير الممارسات التربوية والأساليب التعليمية والأنشطة المدرسية التي تبرز طاقات وقدرات الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني، والاستفادة منها في رفع مستوى تحصيلهم الدراسي.

ويرى كلينكنبيرد (1991) Clinkenbeard أنه ربما يساهم المعلمون بغير قصد في ضعف التحصيل لدى الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني من خلال توقعاتهم

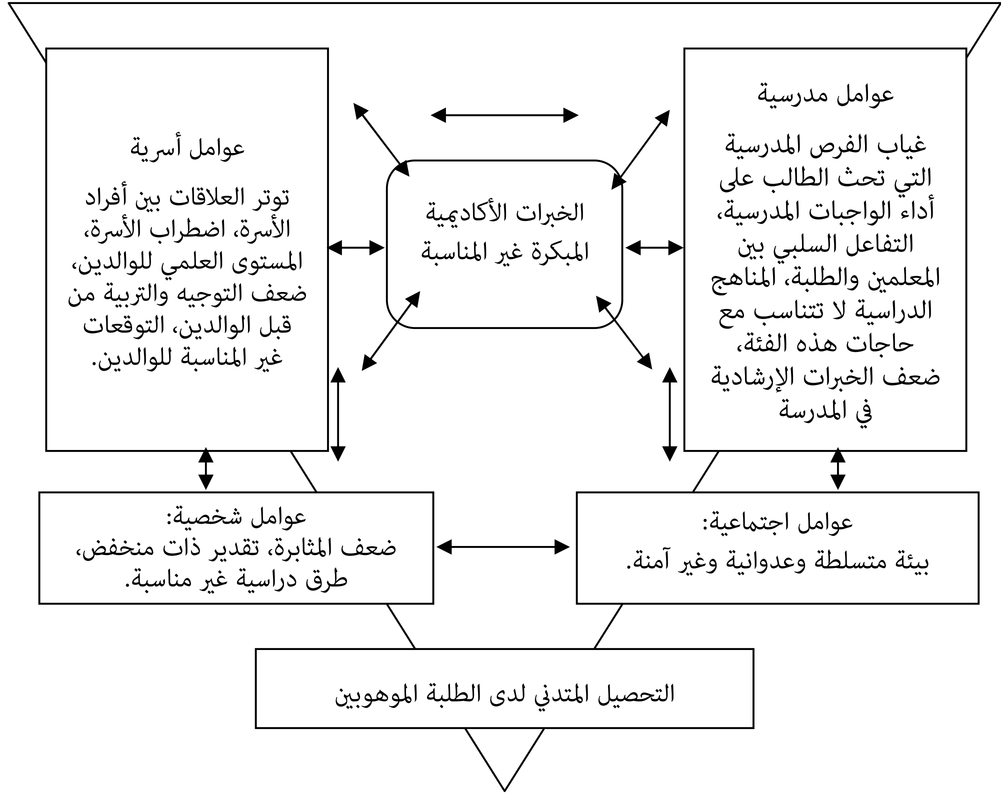
المنخفضة، أو خلق ضغط غير ضروري للتحصيل العالي، أو وضع درجات غير منصفة للطلبة الموهـوبين. وربما يكون التدني في مستوى التحصيل الدراسي لهذه الفئة ناتجاً عن المعاملة السلبية من قبل زملائهم، وخاصة في المدارس الإعدادية والثانوية.

وتصف كلارك(Clark (2002 خصائص المعلمين الـذين يـساهمون في ضـعف التحـصيل لـدى الطلبـة الموهوبين بأنهم لا يوفرون بيئة محفزة لإبداعات هؤلاء الطلبة، ويفرضون أهدافاً ومعايير غـير واقعيـة، ويستخدمون التهديد والاستهزاء والتحذير والإنـذار، ونـادراً مـا يظهـرون الـدفء والحـب والحنـان، ولا يمثلون أي تحد، كما أنهم لا يغيرون من استراتيجياتهم التعليمية التي تتوافـق مـع أنمـاط الـتعلم لـدى هـؤلاء الطلبـة. ويلخـص كـل مـن بيكـر وبرايـدر وإيفـانز Baker, Bridger, and Evans (1998) الأسـباب والعوامل التي تؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي لدى الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني في الجـدول التالي.

وفي السياق نفسه، توصل ديـاز(Diaz (1998 إلى أنمـوذج يوضـح العلاقـة التفاعليـة بـين العوامـل والأسباب المؤدية إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين، حيث يـضيف إلى العوامـل السابقة تأثير المجتمع على هذه الفئة، كما يؤكـد أن الخـبرات الأكاديميـة المبكـرة غـير المناسـبة للطفـل تعتبر العامل الأساسي الـذي يـؤثر بـشكل مبـاشر عـلى تـدني مـستوى التحـصيل الـدراسي لـدى الطفـل الموهوب، والشكل التالي يوضح هذه العلاقة.

أسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني لدى بيكر وبرايدر وإيفانز **Baker, Bridger, and Evans (1998)**

عوامل مدرسية	عوامل أسرية	عوامل شخصية
كثرة الغياب	التوقعات العالية للوالدين	ضعف في الصحة العقلية
الملل من الحصص الدراسية، وقلة فرص التسريع	بيئة أسرية غير منظمة	اضطرابات عاطفية
المناهج لا تلبي احتياجاتهم	الافتقار إلى الدعم العاطفي والتحفيز الأسري	اضطرابات سلوكية
عدم التوافق بين الاستراتيجيات التعليمية وأنماط التعلم لديهم	عدم قدرة الوالدين على التنبؤ بمستويات أبنائهم	ضعف في مفهوم الذات
عدم توفير أنشطة لا صفية	قلة تشجيع الوالدين للأعمال المدرسية	الميل إلى الكمال، أو الخوف من الفشل
مشاكل تتعلق بالأقران	اختلاف أنماط التربية بين الأب والأم	الإحباط
توقعات المعلمين غير المنطقية	الاستقلالية المفرطة للأبناء أو	عدم التحكم في تصرفاتهم
بيئة مدرسية غير محفزة	السيطرة المفرطة من قبل الآباء	صعوبات تعلم أو نشاط زائد



أنموذج دياز **(1998) Diaz** يوضح التفاعل بين العوامل المؤدية إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين

إن مثل هذه العوامل أو الأسباب التي تؤدي إلى تدني مستوى التحصيل لدى الطالب الموهوب، سواء المتعلقة بالطالب نفسه أم بالبيئة الأسرية أم المدرسية، يجب النظر إليها بعين الاعتبار من كافة الأطراف ذات العلاقة بهذه الفئة؛ فالافتقار إلى الأدوات والمقاييس الدقيقة والموضوعية التي تساعد على تشخيص الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني في وقت مبكر، وتحديد الأسباب الحقيقية لهذه الظاهرة، وقلة الفرص التربوية والإرشادية والعلاجية والبرامج الخاصة التي تتوافق مع احتياجاتهم وقدراتهم ومواهبهم، وعدم التنوع في الاستراتيجيات التعليمية التي تتوافق مع أنماط التعلم لدى هذه الفئة، وعدم توفير البيئة المحفزة لإبداعاتهم وقدراتهم، يجعل من هذه الظاهرة قضية

شائكة يصعب التعامل معها سواء داخل الأسرة أم في المدرسة، مما يؤدي إلى فقد هذه المواهب والقدرات والطاقات التي يستفيد منها المجتمع لو أحسن استغلاها وتوظيفها.

وفي هذا الصدد، يُرجع وايتمور(Whitmore (1985 وجود أعداد متزايدة من الطلاب الموهوبين الذين لم يتم التعرف عليهم وخدمتهم على أنهم موهوبون- بسبب تدني مستوى التحصيل لديهم- تم كشفهم في العقدين الماضيين نتيجة لثلاثة تغييرات كبيرة في الممارسات التربوية والتعليمية وهي: أولاً، كانت هناك زيادة في استخدام الاختبارات وإجراءات التقييم الحديثة؛ ثانيا، هناك زيادة في عدد المعلمين المتخصصين في الخدمات التعليمية الخاصة بفئة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني؛ ثالثا، كانت هناك مجهودات كبيره لتطوير القدرات المحتملة للفروق الثقافية وأطفال الأقليات والتعرف عليها. كما أن الموهوبين ذوي التحصيل المتدني تم تحديدهم نتيجة لتقارير الآباء عن سلوك أبنائهم خارج المدرسة؛ مما أظهر بعض المهارات والاهتمامات المتقدمة، بينما المجموعة التي لم تلق أي اهتمام من الموهوبين ذوي التحصيل المتدني هم أولئك الذين لم يتم التعرف عليهم عندما كانوا في المدرسة، وقد تطور التعرف على هذه المجموعة بشكل أساسي من خلال تحديد الطلاب الكبار الذين لديهم قدرات عقلية فائقة والذين كشفت سجلاتهم المدرسية حصولهم على أداء أكاديمي ضعيف أو متوسط.

في ضوء ما تقدم، ومن خلال التعمق في الأدب التربوي الخاص بظاهرة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني، يتضح لنا أن هذه الفئة من الطلبة يمثلون مشكلة أمام أولياء الأمور، والمعلمين، والعاملين في الحقل التربوي؛ وذلك لأن إنجازاتهم الأكاديمية لا تكون بمستوى التوقع من قبل هذه الأطراف، على الرغم من أنهم يظهرون تميزاً ملحوظاً في درجاتهم على اختبارات الذكاء والإبداع؛ وذلك نتيجة لعوامل وأسباب داخلية و/ أو خارجية ترتبط بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى هذه الفئة. وسيتم تسليط الضوء على أهم عاملين أو سببين لتدني مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني الراهنة وهما: دافعية الإنجاز والثقة بالنفس عن طريق عرض أبرز التعريفات والنماذج والأبعاد التي يتكون منها هذين العاملين.

دافعية الإنجاز:

يرى كثير من المختصين في الدراسات النفسية أن اختلاف الأنشطة الإنسانية وتعددها يرجع إلى مجموعة من العوامل تتعلق بالطبيعة الإنسانية ذاتها، فتوافر الاستعدادات والميول والقدرات المختلفة والاهتمامات تعطي الإنسان القدرة على التعلم واكتساب الخبرات وتوظيفها في حل مشكلات واقعية مما يوفر له المرونة الكافية في تنويع أنشطته وتكييفها مع مختلف الظروف والمواقف التي يتفاعل معها، هذا وتعد الدافعية من أكثر القوى المحركة للسلوك الإنساني للعمل والتعلم ومواجهة المشكلات وحلها بطرق إبداعية (الزغول، 2012).

فالدافعية تحظى بأهمية بالغة في مجال علم النفس؛ لما لها من أهمية في بناء وتكامل الشخصية وتحديد أنواع السلوك الإنساني، فلا يكاد أي نشاط يقوم به الكائن الحي إلا ويكون له هدف ومغزى يسعى إلى تحقيقه وإشباعه، والإنسان كائن حي قادر على أداء تشكيلة واسعة من السلوكيات كالإدراك والتذكر وحل المشكلات والتعلم، والدافعية هي التي تدفع العضوية إلى أداء تلك السلوكيات وتحفزها لأداء نشاط معين (Burns & Dobson, 1984).

وقد أشار العديد من العلماء إلى الدافعية وحاولوا تحديد مفهومها من منظورات متعددة؛ فقد أشار ماير Mayer إلى أن الدافعية هي تعبير مستقبلي يتأثر بالنتائج التي ستؤدي إلى السلوك، كما نظر إتكنسون Atkinson إلى الدافعية على اعتبار أنها الإثارة من أجل التوجه نحو العمل لتحقيق واحد أو أكثر من النتائج، أما ماسلو Maslow فيرى أن الدافعية هي خاصية عامة تتميز بها كل الكائنات الحية (Cofer & Appley , 1968).

وقد أسفر البحث في مجال الدافعية عن وجود العديد من الدوافع التي تقف خلف مستويات النشاط الإنساني، وقد تباينت هذه الدوافع نتيجة لتعدد أنماط السلوك الإنساني، حيث يؤكد الزغول (2012) أن تعدد السلوك الإنساني وتنوعه من حيث شدته وأنماطه يؤكد على تنوع الدوافع عند الفرد، وعليه توجد تصنيفات عديدة للدوافع، إلا أن التصنيف الذي يعتمد على مصدر نشوء الدوافع يعتبر من أكثر التصنيفات اعتماداً لدى

علماء النفس، حيث يقسم هذا التصنيف الدوافع والحاجات إلى مجموعتين اعتماداً على مصادرها، تتمثل في الدوافع الداخلية، وتشمل الدوافع التي تنشأ من داخل الفرد، والدوافع الخارجية وتسمى بالدوافع الثانوية أو المكتسبة من خلال تفاعل الفرد مع البيئة المادية والاجتماعية وفقاً لعملية التعزيز والعقاب التي يوفرها المجتمع.

ونتيجة لأن دافعية الإنجاز تساهم بشكل كبير في تطور مستوى التحصيل لدى الطلبة، سيتم التطرق هذا النوع من أنواع الدافعية، نظراً لأهميتها في حياتنا بشكل عام، وفي الناحية التربوية والتعليمية بشكل خاص، ولما لها من منطلقات نظرية وتطبيقية يمكن الإفادة منها في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني.

تعريف دافعية الإنجاز:

ترى نظرية دافعية الإنجاز لإتكنسون(Atkinson (1960 أن توقع الفرد لأدائه وإدراكه الذاتي لقدرته والنتائج المترتبة عليها تعد علاقات معرفية متبادلة تقف خلف سلوك الإنجاز، وأن الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز يبذلون جهداً كبيراً في محاولات الوصول إلى حل المشكلات، وقد أكد إتكسون Atkinson في هذه النظرية أن ميل الأفراد لتحقيق التفوق أو الإنجاز يتوقف على ثلاثة عوامل تتمثل في: دافع تحقيق النجاح مقابل تجنب الفشل؛ والمستوى الإدراكي للفرد للوصول إلى النجاح تبعاً لصعوبة أو سهولة المهمة الموكولة إليه؛ ومدى أهمية المهمة الموكولة إليه مقارنة بالمهمات الأخرى.

بينما يشير ماكليلاند(McClelland (1985 إلى أن دافعية الإنجاز تكوين افتراضي يعني الشعور المرتبط بالأداء التقييمي حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، وأن هذا الشعور يعكس مكونين أساسيين هما الرغبة في النجاح، والخوف من الفشل، خلال سعي الفرد لبذل أقصى جهده وكفاحه من أجل النجاح وبلوغ الأفضل، والتفوق على الآخرين.

في حين أشار نوي (Noe (1986 إلى أن دافعية الإنجاز ضمن نطاق التدريب الفعّال، تعكس رغبة المتعلمين لتعلم محتوى البرنامج التدريبي، أما بروفي ((Brophy 1988))فقد

عرفها بأنها ميل الطلبة لأداء نشاطات أكاديمية ذات مغزى يؤدي إشباعها إلى الحصول على مكافأة ورضى داخلي.

وقد عرّف تيرنر (2003) Turner دافعية الإنجاز بأنها رغبة المتعلمين للعمل أو المشاركة في التعلم المستمر وتحمل مسؤولية تطورهم الخاص. في حين يرى عبدالخالق (2005) الدافع إلى الإنجاز بأنه الأداء في ضوء مستوى الامتياز والتفوق، أو الأداء الذي تحدثه الرغبة في النجاح.

وقد أوضح الزيات (1989) بأن دافعية الإنجاز تعد من الدوافع التي لها ارتباط كبير بالنواحي النفسية والاجتماعية لدى الفرد، وتتمثل في رغبة الفرد في أن يكون ناجحاً في الأنشطة التي تعد معايير التميز والتفوق أو محددات الفشل والنجاح فيها واضحة، ويري أن الحاجة إلى الإنجاز تتكون من عنصرين هامين يتباين كل منهما لدى الأفراد وهما: الدافع للإنجاز ودافع الخوف من الفشل، فالبعض يكون لديه الدافع للإنجاز في مستوى أقوى من دافع الخوف من الفشل، وهؤلاء يمكن أن يطلق عليهم مرتفعو الحاجة للإنجاز، بينما البعض الآخر يكون مستوى دافع الخوف من الفشل أقوى من مستوى دافع الإنجاز، وهؤلاء يمكن ان يطلق عليهم منخفضو الحاجة للإنجاز.

وأشار سشنك وبنترج وميس(Schunk, Pintrich & Mecce (2008 إلى أن الدراسات التي اهتمت بالأبعاد التي تتكون منها دافعية الإنجاز في السياق التربوي، ركزت في العوامل التي تسهم في تحفيز الطالب على بذل الجهد والمثابرة والإصرار واختيار المهام التي تمكنه من النجاح والتفوق.

وفي هذا الصدد، أشار سشنك(Schunk (2008 إلى أن النظريات المعاصرة التي فسرت طبيعة أبعاد الدافعية بشكل عام ودافعية الإنجاز بشكل خاص، أكدت على أهمية توقعات الفرد عن قدراته في تحقيق النجاح، ووجهة نظره الشخصية حول مفهومه وتقديره لذاته، بالإضافة إلى مدى أهمية العمل الموكل إليه في توجيه وتقوية سلوكه.

وقد وصف بعض الباحثين دافعية الإنجاز بناءً على السمات والخصائص الشخصية

التي يتميز بها الأفراد، ففي هذا الصدد، يذكر موسى (2003) أن الأفراد ذوي الإنجاز المرتفع يميلون إلى بذل محاولات جادة للحصول على قدر كبير من النجاح في كثير من المواقف المختلفة، كما أنهم أكثر ميلاً للوصول إلى حلول للمواقف التي تتطلب حل المشكلة والاستمرار في العمل والاجتهاد فيه.

ويؤكد ذلك فرانش وتوماس(Franch & Tomas (1958 من حيث أن الأفراد الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من دافعية الإنجاز أكثر جد ومثابرة من أولئك الذين يتمتعوم بمستوى منخفض من دافعية الإنجاز، وخاصة عندما يفشلون في المهام الموكولة إليهم، كما أن المجموعة الأولى ترى أن السبب الرئيس للفشل الذي يواجهونه نتيجة لتقصيرهم في بذل الجهد المطلوب، وأنه يمكن تحقيق مستوى أفضل من النجاح مع زيادة هذه الجهد، وتتمتع هذه المجموعة أيضاً بالاعتماد على أنفسهم وتحمل المسؤولية والمثابرة أكثر من المجموعة الثانية.

ويتميز الفرد ذو الإنجاز العالي في رأي موراي Murray بأنه يحصل على درجة مرتفعة في المقاييس الخاصة بدافعية الإنجاز؛ وينجز أعمال تتسم بالصعوبة؛ ويتغلب على العوائق والصعوبات؛ ويدخل في منافسة مع الآخرين؛ ويبذل جهوداً كبيرة في سبيل تحقيق الهدف المطلوب؛ ولديه استقلالية في العمل؛ ويمتلك العزم والصبر والتصميم على الفوز؛ ويجاهد في سبيل التغلب على الضجر والملل (في: المشعان، 1993).

في ضوء ما تقدم، نلاحظ التباين في وجهات النظر حول تعريف دافعية الإنجاز، إذ يرى البعض من الباحثين أن مصدر هذه الدافعية يعود إلى عوامل داخلية في الفرد مثل تقديره لذاته، ومعرفة قدراته وطاقاته في تحقيق النجاح، والرغبة الذاتية في التعلم، وهناك من يرى أن مصدر دافعية الإنجاز يعود إلى عوامل خارجية تشكل السلوك الإنساني لدى الفرد، مثل العوامل الأسرية والعوامل المدرسية والمجتمع بشكل عام، حيث يتباين مستوى دافعية الإنجاز لدى الأفراد تبعاً لما تقدمه هذه البيئات من مثيرات ومحفزات وفرص ودعم لأفرادها.

من خلال التعريفات السابقة، يتضح لنا أن دافعية الإنجاز تشكل منظومة متعددة الأبعاد تعمل على تحفيز الفرد لإنجاز سلوك ما يحدد من خلال طبيعته وشدته ووجهته

ومدته، كما يمكن القول أن دافعية الإنجاز هي تلك الطاقة الكامنة داخل الفرد والتي تساعده على إثارة الجهد للقيام بسلوك محدد، وتدفعه إلى أداء المهمات الموكلة إليه، وتحقيق أهدافه المرجوة بنجاح وإتقان وفق معايير محددة، متى ما أثيرت تلك الطاقة من خلال عوامل داخلية و/ أو خارجية؛ من أجل تحقيق الاحتياجات النفسية والمعرفية والاجتماعية للفرد.

النظريات السيكولوجية التي فسرت دافعية الإنجاز:

يجد الدارس لنظريات التعلم والدافعية عدداً كبيراً من الاتجاهات والمدارس النظرية التي تتفاوت كثيراً في تفسيراتها لهذا المفهوم، حيث كان لهذا التباين والتنوع الأثر الكبير في التوصل إلى مقاربة لفهم طبيعة الدافعية الإنسانية، ويختلف الأساس الذي بنيت عليه هذه النظريات طبقاً إلى المدرسة التي ينتمي إليها الباحث، فبعضها يبنى على أساس معرفي والبعض الآخر يبنى على أساس سلوكي أو اجتماعي، وسيتم التطرق إلى أبرز النظريات التي فسرت الدافعية للإنجاز ومنها:

نظرية القيمة والتوقع **Value And Expectancy:**

تبنى أتكنسون(Atkinson (1960هذه النظرية لتفسير دافعية الإنجاز، وتقوم على فرضية مفادها أنه يترتب على النجاح مشاعر الاعتزاز بالفخر، بينما يترتب على حالة الفشل الشعور بالخجل والهزيمة، كما قام بإلقاء الضوء على العوامل المحددة للإنجاز القائم على المخاطرة، وأشار إلى أن دافع الإنجاز لدى الفرد في القيام بعمل ما يتحدد من خلال عاملين، العامل الأول يمثل العناصر الشخصية لدافعية الإنجاز، ويعبر عنها بأنها استعدادات تكاد تكون ثابتة نسبياً ولا تتغير بتغير المواقف المختلفة، أما العامل الثاني فيمثل العناصر البيئية أو الموقفية لدافعية الإنجاز، وهي ممثلة باحتمالات النجاح والفشل (في: قطامي، 2005).

ويفترض أتكنسون(Atkinson (1960أن الدافعية إلى الإنجاز وتجنب الفشل تكاد تكون موجودة لدى أي إنسان، ولكن بدرجات متفاوتة؛ إذ قد تكون لديه حاجة للإنجاز في مهمة معينة أقوى من حاجته لتجنب الفشل، مما يترتب على قيام الطالب بالمبادرة والإقدام على العمل والنجاح الذي يسعى إليه.

ويرى ريفي (Reeve (2001 بأن هذه النظرية أو ضحت أن هناك ارتباطاً بين الدافعية وطبيعة المهمات التعليمية؛ بمعنى أن طبيعة الموقف التعليمي بما يتضمنه من مثيرات مشوقة ومتوافقة مع قدراته وإمكاناته يؤدي إلى زيادة دافعية الإنجاز لدى الطالب، وهذا بدوره يؤثر في ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لديه.

نظرية العزو السببية **Attribution**:

يعتبر المؤسس لهذه النظرية العالم النفسي هايدر Heider الذي يعتقد أن الفرد ليس مستجيباً للأحداث فقط ولكنه مفكراً في سبب حدوثها، كما يرى هايدر أن الأفراد يقومون بالعزو لأسباب النجاح والفشل الذي يواجهونه في المواقف التي تعترضهم، وقد يكون العزو ناتجاً من عوامل داخلية مثل الاستعداد والجهد والقدرة أو ناتجاً من عوامل خارجية مثل الحظ وصعوبة العمل (قطامي، 0200).

وهذا ما أكده روتر (Rotter, 1966) في أن دافعية الفرد لإنجاز عمل ما يمكن أن يعزى إلى أسباب داخلية وأسباب خارجية، حيث يرجع بعض الأفراد عوامل نجاحهم أو فشلهم في الحياة إلى أسباب يتحملون مسؤوليتها وهؤلاء هم الذين يكون مركز الضبط لديهم داخلياً، أما الذين يرجعون عوامل نجاحهم أو فشلهم في الحياة إلى أسباب خارجية فيبحثون عن تفسيرات خارج أنفسهم ويعزونها إلى غيرهم وهؤلاء الذين يكون لديهم مركز الضبط خارجياً.

وقد قام العالم الأميركي وينر Weiner بتطوير هذه النظرية بشكل واسع، حيث توصل هو وتلامذته في جامعة UCLA إلى أن المعتقدات التي يطورها الأفراد حول أسباب النجاح والفشل تعد عاملاً مهماً في فهم طبيعة السلوك المرتبط بالتحصيل الدراسي، وقد أرجع هذه الأسباب إلى مركز الضبط وموقعه لدى الفرد، ويشير إلى كيفية إدراك الفرد للعوامل التي تتحكم بالأحداث والمواقف المحيطة به (Shunck,2000).

دافعية الإنجاز لدى الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني:

لقد كان الاعتقاد السائد قديماً لدى الباحثين أن دافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين فطرية، وترتبط بالقدرة العقلية العامة للطالب، إلا أن العديد من الباحثين أثبتوا من خلال نتائج الدراسات التي أجروها بهذا الصدد أن الدافعية للإنجاز هي أساساً نتيجة البيئة الأسرية الثرية، والتدريب، والتفاعل الاجتماعي المبكر، والسنوات العديدة من التعليم المنظم والمبرمج بشكل خاص، مما دعا إلى الاهتمام بتطوير البرامج الخاصة للطلبة الموهوبين التي تساعدهم على تلبية احتياجاتهم المختلفة وتستثير قابليتهم واستعداداتهم للتعلم والتميز (جروان، 2008).

لقد ضُمِنتْ الدافعية في كثير من الدراسات والبحوث التربوية المتعلقة بميدان تربية الموهوبين كمعيار أساسي في عملية التعرف على الطلبة الموهوبين وتشخيصهم، فقد أورد رينزولي(Renzulli (1984 في تعريفه للموهبة أن الالتزام بالمهمة أو المثابرة، وهذه السمة تمثل شكلاً من أشكال الدافعية، تعد معياراً أساسياً عند عملية تشخيص الطلبة الموهوبين إلى جانب القدرات العقلية والإبداع، بينما يرى ليندسي وفولكير(Lindsey & Fulkner (1996 أن لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين مجموعة من الأهداف تتجه نحو الإتقان والفهم والرغبة في الاكتشاف والحصول على درجات عالية، كما أنهم يتمتعون بقدر عالٍ من الالتزام والمواظبة، ويستخدمون مهارات التنظيم الذاتي والاستراتيجيات التكيفية التي تمكنهم من تحقيق أهدافهم، وقد وظف جانييه (Gagne (1991 الدافعية في أنموذجه الخاص بمفهوم الموهبة، حيث يرى أن التحول من موهبة كامنة إلى نتاجات إبداعية تتأثر بجملة من العوامل من ضمنها مستوى الدافعية الداخلية لدى الفرد، بالإضافة إلى ما يمتلكه من قدرات وإمكانات وخصائص مميزة.

وفي هذا الإطار، أشار داي ومون وفلدوسن(Dai, Moon & Feldhusen (1998 إلى أن الدراسات المبكرة لدافعية الإنجاز في ميدان تربية الموهوبين ركزت على السمات الشخصية التي ميزت الموهوبين والمبدعين عن غيرهم من الأفراد؛ بينما اعتمدت الدراسات القديمة على المنظور المعرفي والاجتماعي الذي يهتم بالعمليات المعرفية والاجتماعية التي يتضمنها سلوك الإنجاز والتحصيل.

من خلال ما تقدم، نرى أن دافعية الإنجاز وغيرها من السمات الشخصية تعد عنصراً أساسياً في عملية التعرف على الطلبة الموهوبين والمبدعين، مما يساهم في توفير الفرص التربوية والبرامج الإثرائية التي تلبي احتياجاتهم المعرفية والنفسية والاجتماعية والنفسحركية، وهذا بدوره يؤدي إلى وجود مشكلة رئيسية تواجه الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني، وهي مشكلة التعرف عليهم داخل مجتمع الموهوبين والمبدعين، وحرمانهم من الالتحاق بتلك البرامج؛ وذلك لأن هذه الفئة تتميز بدافعية إنجاز منخفضة (Clark,2002)، ويبذلون القليل من الجهد بما يكفي للنجاح فقط (Delisle 2004)، مما يجعل المعلمين والتربويين بشكل عام دائماً ما يعتقدون أن الموهوبين والمتفوقين يحققون إنجازات أكاديمية وتفوقاً تحصيلياً في جميع مجالات المعرفة.

وقد تناول ماكليلاند وبالدوين وبرونفينبرينر وستروتدباك McClelland, Baldwin, Bronfenbrenner & Strodtbeck (1958) منذ أكثر من نصف قرن مشكلة تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين، حيث أشاروا إلى أنه لا يجب فقط الاعتماد على التعريف السيكومتري لتدني مستوى التحصيل عند عملية التعرف على الطلبة الموهوبين؛ وذلك لأن فئة الموهوبين متدنيي التحصيل يميلون إلى عدم الاهتمام بمستوى أدائهم للاختبارات التحصيلية المدرسية أو المقننة؛ لاعتبارات تتعلق بالنواحي الانفعالية أو بمستوى دافعية الإنجاز لديهم.

وفي هذا الإطار، فقد استخدمت وايتمور(Whitmor (1986 مصطلح الموهوبين فاقدي الدافعية مقابل مصطلح الموهوبين منخفضي التحصيل؛ وذلك للإشارة إلى أهمية متغير دافعية الإنجاز في التحصيل الأكاديمي لدى فئة الموهوبين، ورأت أن مشكلة الطلبة الموهوبين فاقدي الدافعية تنشأ في حالات كثيرة نتيجة عدم التوافق بين خصائص الدافعية لدى هذه الفئة، والفرص التعليمية الممنوحة لهم داخل المدرسة. ويؤكد الزيات (2002) أن معظم الدراسات والبحوث التي أجريت على الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني أشارت إلى أن هذه الفئة من الطلبة لديهم أنماطاً من أساليب التعلم أقل توافقاً مع استراتيجيات التدريس التي تقدم في المدارس، حيث أن هذه الطرق والاستراتيجيات لا

تستثير دافعية الإنجاز لديهم لكي يكون أداؤهم الفعلي في مستوى قدراتهم وإمكاناتهم العقلية والإبداعية، وبالتالي يبدو هؤلاء الطلاب مفتقرون إلى دوافع الإنجاز الأكاديمي.

ويضيف باسلانتي (Baslanti (2008 أن الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني يعتقدون بأنهم يعانون من انخفاض كبير في الدافعية نحو الإنجاز والتعلم، ويشعرون بالوحدة وعدم السعادة، والملل في الحصص الدراسية، ودائماً ما يتبادر إلى أذهانهم شعور الخوف من الفشل، كما يفتقدون لروح الجدية والمثابرة، كما يرى بالدوف (Balduf, 2009) أن من أهم الأسباب التي أسهمت في انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى هذه الفئة هي ضعف الالتزام الذاتي بالتعلم، وانخفاض مستوى الدافعية الذاتية للتعلم.

وقد قامت دراسات متعددة حول برامج تدريبية الغرض مها زيادة دافعية الإنجاز لدى الأشخاص في مجالات مختلفة سواء منها في مجالات العمل أو في مجالات الدراسة، فقد قام الشولر (1970) Alschuler وماكليلاند(McClelland (1965 بوضع مبادئ تسير عليها مثل هذه البرامج، كما حددوا سلسلة من الخطوات يمكن اتباعها لتحقيق هذه المبادئ.

وفي هذا الصدد، اقترح ايبستين(Epsten (1989 أنموذج "الهدف" TARGET ويهدف إلى استثارة وتحفيز دافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين بشكل عام والطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني بشكل خاص، وذلك من خلال تحديد الأهداف التعليمية التي تتوافق مع قدرات وجوانب التفوق العقلي لديهم من ناحية، وجوانب الضعف المتعلقة بتدني مستوى التحصيل من ناحية أخرى، وكذلك تدريبهم على أهمية الالتزام بالمهمات التي تلبي احتياجاتهم المختلفة، ويتضمن هذا الأنموذج ستة أنشطة تطبق داخل الصف الدراسي تحت إشراف وتوجيه المعلمين، والشكل التالي يوضح هذه الأنشطة:

المهمة	1- تحديد مهمات صعبة ومتمايزة، وتتناسب مع قدرات جميع الطلبة بما فيهم الطلبة الموهوبين من جميع الفئات. 2- تنمية مهارات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب والتقويم للطلبة الموهوبين من خلال تنفيذ المهام والمشاريع.
إعطاء الفرصة	3- مناقشة المشاريع والمهام التي أوكلت للطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني أمام زملائهم. 4- تنمية مهارات القيادة والثقة بالنفس والاستقلالية من خلال عرض هذه المشاريع.
التقدير	5- استخدام المعلم لأساليب متنوعة في عملية تعزيز الطلبة الموهوبين، وخاصة أولئك الطلبة الذين أظهروا تميزاً في إنجازاتهم ومشاريعهم.
التجميع	6- تعزيز العمل الجماعي وإكساب الطلبة المهارات الخاصة بفريق العمل مثل احترام رأي الآخر، والالتزام بالوقت، ومشاركة جميع الأعضاء.
التقويم	7- يتم تقويم أعمال الطلبة من خلال أعمالهم ، حيث يتم تقويم كل طالب بمفرده مع إعطاء التغذية الراجعة من قبل المعلم.
الوقت	8- ضرورة تحديد وقت معين لكل مشروع أو مهمة يقوم بها الطلبة من قبل المعلم، مع ضرورة التشديد على الالتزام بالوقت المخصص لكل مشروع.

أنموذج الهدف **TARGET** لاستثارة الدافعية لدى الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني

(Epsten, 1989)

ويرى أتكنسون(1960) Atkinson أن هذه البرامج تهدف إلى تشجيع الالتزام بالقيم الاجتماعية الأساسية مثل الاعتماد على النفس، وتقبل المسؤولية الشخصية، ومحاولة السيطرة على أفعال الفرد لتحقيق مستويات عالية من الإنجاز، وتنمية تحمل المسؤولية من خلال توضيح المفاهيم المتعلقة بدافعية الإنجاز عن طريق حل مشكلات واقعية.

وقد قام سلمان (2016) ببناء مقياس يقيس الدافعية للإنجاز لدى الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني في البيئة البحرينية، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (47) عبارة موزعة على (6) أبعاد كل بعد يقيس مجالاً محدداً من مجالات مفهوم دافعية الإنجاز، **وفيما يلي عرض لهذه الأبعاد والفقرات التي تمثل كل بعد:**

البعد الأول: السعي نحو التفوق:

ويعني الرغبة الجادة في التفوق، والمحاولة للوصول إلى النجاح وتجنب الفشل، والأفراد الذين يحصلون على درجات عالية في هذا البعد يحبون منافسة الآخرين ويقارنون إنجازاتهم بزملائهم ويسعون دائماً إلى التفوق والتميز

م	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أحب أن أدخل في منافسة مع الآخرين.					
2	أستثمر أي وقت فراغ في الدراسة.					
3	أحب أن أشارك في مهام صعبة.					
4	أسعى لأن أكون متميزاً ومتفوقاً على زملائي.					
5	أقرأ تاريخ وسير العظماء لأتعلم منهم كيف تميزوا عن الآخرين.					
6	أتطلع للحصول على أعلى الشهادات العلمية.					
7	أسعى لأن أفعل شيئاً مميزاً لم يفعله الآخرون.					
8	يؤلمني أن أحصل في الاختبار على درجة أقل مما أتوقع.					

البعد الثاني: التخطيط نحو المستقبل:

ويعني التفكير في المستقبل ووضع الخطط ورسم الأهداف للأعمال المستقبلية، وعدم الانشغال بالحاضر فقط، والأفراد الذين يحصلون على درجات عالية في هذا البعد ينظرون دائماً إلى المستقبل، ويرسمون مستقبلهم وفق أهداف يسعون إلى تحقيقها.

م	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أحب القيام بأعمالي على نحو منظم.					
2	أعتقد أن التخطيط للمستقبل أفضل الطرق للنجاح والتفوق.					
3	أخطط قبل تنفيذ المهام التي أقوم بها.					
4	أحرص على تحضير دروسي قبل أن يشرحها المعلم.					
5	أهتم بالمستقبل وأفكر فيه مثل اهتمامي بالحاضر.					
6	أخطط مسبقاً للأنشطة التي سأقوم بها في أوقات فراغي.					
7	يزعجني الأشخاص الذين لا يهتمون بالتخطيط لمستقبلهم.					
8	أفكر بمستقبلي المهني بعد تخرجي من الجامعة.					

البعد الثالث: الاستمرار في العمل والمثابرة:

ويعني الكفاح ومواصلة العمل واستغلال الوقت للوصول إلى النجاح، والأفراد الذين يحصلون على درجات عالية في هذا البعد لا يتراجعون عن أداء المهمات الموكلة إليهم ولا يستسلمون بسهولة.

م	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	تجذبني المواقف الصعبة التي تتطلب مواصلة العمل من أجل إنجازها.					
2	أنجز كل واجباتي المدرسية في موعدها المحدد.					
3	أبذل جهداً كبيرا حتى أحقق أهدافي.					
4	أعمل على تحقيق أهدافي مهما كانت صعبة.					
5	أحاول مراراً وتكراراً لإنجاز المهام الموكولة إليِ بنجاح.					
6	أستمر لأطول وقت ممكن في التفكير لحل مشكلة ما.					
7	أواصل العمل من أجل إنجاز أية مهمة أبدأ بها.					
8	أواظب على الحضور للمدرسة حتى في أصعب الظروف.					

البعد الرابع: القدرة على تحمل المسؤولية:

ويقصد به أن يتحمل الفرد مسؤولية أعماله عن النجاح والفشل بكل شجاعة، والأفراد الذين يحصلون على درجات عالية في هذا البعد لديهم ثقة عالية للقيام بمهمات صعبة وحلول مشكلات بطرق إبداعية، ويشعرون بالمسؤولية تجاه الآخرين.

م	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	لدي ثقة كبيرة في قدرتي على إنجاز مهام صعبة.					
2	أشعر بالمسؤولية تجاه الآخرين.					
3	أشعر بالمسؤولية تجاه أي عمل يوكل إلي.					
4	أقوم بالعمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة.					
5	أتحمل المسؤولية عن أي فشل في عملي.					
6	أفضل تحمل مسؤولية القيام بعمل ما على الاستمتاع بوقتي.					
7	أعترف بأي خطأ أرتكبه في أي عمل أقوم به.					

البعد الخامس: القدرة على الإتقان:

ويقصد به إنجاز العمل بأسرع وقت ممكن وعلى أكمل وجه، والأفراد الذين يحصلون على درجات عالية في هذا البعد لديهم الثقة العالية في النجاح والوصول إلى حلول وأفكار إبداعية.

م	الفقرات	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
1	يتحسن عملي بدرجة عالية عندما أمارس عملاً أحبه.					
2	تساعدني قدراتي في إنجاز ما أقوم به من أعمال.					
3	أنجز المهام الموكولة إلي على أكمل وجه.					
4	ألتزم بالدقة في أدائي لأي عمل.					
5	أضع لنفسي معايير عالية تساعدني على إنجاز ما أقوم به بأفضل ما يمكن.					
6	أشعر بالرضا عندما أنجز عملي بسرعة وإتقان.					
7	أنهي الأعمال الموكولة إلي أولاً بأول.					
8	أبحث عن كل وسيلة تساعدني على إتقان ما أقوم به من عمل.					

البعد السادس: التغلب على العوائق والصعوبات:

ويقصد به قدرة الفرد على مواجهة الصعوبات التي تعترض طريقه لإنجاز المهمات الموكولة إليه، والأفراد الذين يحصلون على درجات عالية في هذا البعد يميلون إلى عدم الاستسلام إلى الصعوبات التي يواجهونها والمثابرة في العمل للوصول إلى ما يشبع رغباتهم.

م	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أستمتع حين أنهي واجباتي المدرسية حتى لو كانت صعبة واستغرقت وقتاً كثيراً.					
2	أتمسك بالأمل مهما كثرت الصعوبات.					
3	لدي القدرة على المثابرة في أداء المهمات حتى عندما تظهر العقبات.					
4	أمتلك من القدرات ما يؤهلني لحل المشكلات التي تواجهني.					
5	أحب أداء الأعمال التي تتميز بالتحدي والصعوبة.					
6	أبذل كل جهدي لتذليل الصعوبات التي تمنع تحقيق أهدافي.					
7	أشعر بالرغبة في مواصلة الدراسة حتى وإن واجهتني بعض المصاعب.					
8	أشعر بالرضا عند مواصلة العمل لفترة طويلة في حل المشكلات التي تواجهني.					

وفي ضوء ما تقدم، نلاحظ أنه من الضروري على المشتغلين مع الطلبة الموهوبين بشكل عام والطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني بشكل خاص، أن ينوعوا في الأساليب الخاصة بالتعرف على الطلبة الموهوبين من جميع الفئات، ويوفروا البرامج والفرص التربوية التي تحد من العوامل التي تقف حائلاً بين التوازن في أدائهم العقلي وأدائهم الأكاديمي، ومن جملة هذه العوامل دافعية الإنجاز والثقة بالنفس لدى الطالب الموهوب من ذوي التحصيل المتدني.

دافعية الإنجاز والإبداع:

منذ عام 1962، كشفت أعمال مثيرة في السير الذاتية قام بها كوكس Cox حول شخصيات شهيرة (عباقرة، علماء، كتاب وفنانون) عن علاقة مهمة ما بين السمات الشخصية والإبداع، حيث يشير كوكس إلى أن بعض سمات الفرد الشخصية قد تكون سبباً رئيساً في نمو الإبداع والتفكير الإبداعي. ويرى مامفورد وغوستافسون Mumford & Gustafson 1988 أن على السمات الشخصية أن تسهل الاستخدام الفعال للمكونات المعرفية التي تدخل في العملية الإبداعية، وأن تساعد في تحويل الأفكار المجردة إلى منتجات إبداعية حقيقية (لوبارت، 2014).

ويرى ماكليلاند McClelland (1962) أن الدافع إلى النجاح يترجم من خلال الطموح في الوصول إلى هدف يتميز بمستوى عال من الإتقان وفق معايير محددة، وهذه السمة لا يتصف بها إلا من لديه قدرات إبداعية تمكنه من الوصول إلى إنجاز المهمات بشكل مختلف عن الآخرين، وتحقيق هذا النجاح يساعد الفرد على إشباع رغباته، وقد أطلق ماكيلان على هؤلاء الأفراد مسمى ذوي الإنجاز العالي. ويؤكد ذلك أمابايل(Amabile (1988 في أن الدافعية الداخلية تعتبر عنصراً أساسياً في الإبداع، وذلك من خلال نظريته التي قامت على افتراض أن إبداع المجموعة أو الفرد يتكون من ثلاثة عناصر رئيسية وهي: الخبرة، والمهارة الإبداعية، والدافعية الداخلية للمهمة.

ويرى أديسون Edison "أن الإبداع يمثل 99% من الاجتهاد، و1% من الإلهام"؛

بمعنى أن الفرد الذي يسعى للوصول إلى الناتج الإبداعي، لابد له من تحفيز الدافع الداخلي الذي يشجعه على المثابرة والجد والاجتهاد لإنجاز المهمة التي يسعى إلى تحقيقها. وفي هذا الصدد، لاحظ روسمان(Rossman (1931 أن المثابرة هي السمة الشخصية التي تكررت كثيراً لدى الأفراد المبدعين؛ وخاصة عندما تواجههم عوائق وصعوبات تتصل بحل المشكلة موضوع البحث والدراسة.

ويتفق مع ذلك سانتروك(Santrock (2003 في أن دافعية الإنجاز تتمثل بالرغبة في القيام بعمل جيد وهذه الرغبة تتميز بالطموح، والاستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة القوية للعمل بشكل مستقل، وحل المشكلات بطرق إبداعية، وتفضيل المهمات التي تنطوي على المخاطرة والمجازفة.

الثقة بالنفس:

تعد سمة الثقة بالنفس إحدى الخصائص الانفعالية الهامة التي تلعب دوراً أساسياً هاماً في حياة الأفراد وفي تحقيق توافقهم النفسي والاجتماعي، وخاصة أولئك الطلبة الموهوبين والمبدعين، وتتفق الدراسات على أن معظم الأطفال الموهوبين والمبدعين يتمتعون باستقرار عاطفي واستقلالية ذاتية نتيجة الثقة الكبيرة بقدراتهم وإمكاناتهم في تحقيق أهدافهم (Hallahan & Kauffman, 1991).

فقد أجرى الباحثان دلس وجير Dellas & Gaier 1970 مراجعة لأكثر من عشرين دراسة وبحثاً حول خصائص الشخصية للأفراد المبدعين في مجالات مختلفة، وتوصلا إلى استنتاج مفاده أن هناك دليلاً يشير إلى وجود نمط عام لسمات الشخصية لدى هؤلاء الأفراد المبدعين بغض النظر عن مجالات إبداعهم، وكان من ضمن هذه السمات الثقة بالنفس والتقبل الإيجابي للذات (في: جروان، 2002).

وتتأثر الثقة بالنفس لدى الطالب بالتفاعل الاجتماعي الذي يتم داخل المدرسة، حيث ينمو هذا المفهوم نتيجة الخبرات التي تعترض الفرد طوال حياته، إذ تلعب الحياة المدرسية والجانب الأكاديمي دوراً مهماً في إدراك الطالب لقدراته ومهاراته وإمكاناته؛ وذلك من خلال تأثيرهما المباشر على تعلم الطالب وتشكيل اتجاهاته وتحفيز طاقاته الكامنة.

لذلك يرى إريكسون Erikson (1956) بأن الثقة بالنفس تعتبر إحدى السمات الشخصية التي يكتسبها الفرد مبكراً خلال مراحل الطفولة، ليتولد لديه إحساس بالتفاعل مع من هم حوله، مما يؤدي إلى تكون أسس الصحة النفسية بالشكل السليم، كما أن الثقة بالنفس تنبع من ثقة الفرد بالبيئة التي يتفاعل معها، كالبيت والمدرسة والمجتمع؛ فإذا زادت ثقة الفرد في قدراته وإمكاناته يزداد لديه الشعور بالكفاية، والقدرة على الإنجاز، والتغلب على الصعوبات التي تعترض طريقه.

وفي هذا الصدد، يرى ليرنر Lerner (2000) أن الطلاب الموهوبين ذوي التحصيل المتدني والذين لديهم شعوراً متواصلاً حول ضعف كفاءتهم الذاتية، يستجيبون للضغوط السالبة لجماعة الأقران، وربما يرون أن التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي بوجه عام يؤثر على علاقتهم الاجتماعية، أو شعورهم بالانتماء لجماعات الأقران، الأمر الذي يتسبب في إضعاف جهودهم وإقبالهم على المهام الأكاديمية فينخفض تحصيلهم، ومثل هذا الأمر ينعكس في قدراتهم التحصيلية والإبداعية وعلاقاتهم الاجتماعية.

يعرف القواسمة والفرح (1996) الثقة بالنفس على أنها سمة شخصية تعبر عن شعور الفرد بالكفاءة والقدرة على مواجهة العقبات والظروف المختلفة، مستخدماً أقصى ما تنتجه إمكاناته وقدراته لتحقيق أهدافه المرجوة، وهي مزيج إيجابي من الفكر والشعور والسلوك الذي يعمل على تشجيع النمو النفسي والسوي للوصول بالفرد إلى المستوى المطلوب من الصحة النفسية والتكيف النفسي والاجتماعي.

كما يعرفها الديب وعبد السميع (2000) بأنها إدراك الفرد لقدراته واستعداداته ومهاراته وخبراته وكفاءته في التعامل مع المواقف والأحداث بفاعلية واهتمام . ويتفق مع ذلك الخواجا (2001) بأن الثقة بالنفس هي إدراك الفرد لكفاءته أو مهارته، وقدراته على أن يتعامل بفاعلية مع المواقف المختلفة، بينما تعرفها الشرنوبي (1988) بأنها اعتزاز الفرد بذاته، وخلوه من مشاعر الدونية، وتقديره المعتدل لإمكاناته وقدراته التي تجعل منه يتعامل بفاعلية مع المواقف المختلفة.

وقد كان جيلفورد Gilford 1959 أكثر وضوحاً في تحديده لمفهوم الثقة بالنفس، فهو

يرى أنها عاملاً عاماً لا يقتصر على مجال السلوك الانفعالي أو الاجتماعي فحسب، وإنما يمثل اتجاه الفرد نحو ذاته وبيئته الاجتماعية، ويرتبط كذلك بميل الفرد نحو التفاعل مع تلك البيئة أو الانطواء عنها (في: العنزي، 2003).

وقد حدد أبو علام (1978) مظاهر الثقة بالنفس وأعراض ضعف الثقة بالنفس ومشاعر النقص فيما يأتي:

1- الإحساس بالقدرة على مواجهة المشكلات الحياتية في الحاضر والمستقبل، واتخاذ القرارات وتنفيذ الحلول، مقابل الإحساس بعدم القدرة على مواجهة المشكلات والاعتماد على الآخرين في حل تلك المشكلات واتخاذ القرارات.

2- تقبل الذات والشعور بتقبل الآخرين واحترامهم، مقابل القلق حول التصرفات الشخصية، والحساسية للنقد الاجتماعي، والشك في أقوال الآخرين، والخوف من المنافسة، والاستياء من الهزيمة، والمسايرة خوفاً من النقد.

3- الشعور بالأمن عند مواجهة الكبار والتعامل معهم والثقة بهم، مقابل الشعور بالخجل والارتباك، والميل إلى الإحجام عن التعامل مع الكبار.

4- الشعور بالأمن مع الأقران، والمشاركة الإيجابية في الحياة المدرسية، مقابل الشعور بالقلق والارتباك في المواقف الاجتماعية، والإحجام عن المشاركة الإيجابية فيها.

5- الترحيب بالعلاقات والخبرات الجديدة، مقابل الشعور بالخوف، والارتباك، والخجل في المواقف الجديدة.

نلاحظ من خلال استعراض التعريفات الخاصة بمفهوم الثقة بالنفس، وعلى الرغم من تباين واختلاف هذه التعريفات، إلا أن جميعها اتفقت على أن الثقة بالنفس هي قدرة الفرد على إدراك قدراته واستعداداته ومهاراته وإمكاناته في التعامل مع المواقف والأحداث بفاعلية، ويمكن النظر إلى الثقة بالنفس، بأنها الصورة التي تعبر عن مدى قدرة الفرد على إدراك الطاقات الكامنة سواء كانت عقلية أو نفسية أو اجتماعية، والتمكن من استغلالها وتوظيفها في المواقف المختلفة، ومواجهة الصعوبات، وحل المشكلات بطرق إبداعية، واتخاذ القرارات الصائبة تجاه تلك المواقف والأحداث التي تمكنه من الوصول إلى توافق

فعال مع نفسه ومع المجتمع الذي يتفاعل معه، كما أنها عنصراً أساسياً من عناصر مفهوم الذات، وهي تعكس إلى درجة كبيرة طريقة إدراك الفرد لقدراته وإمكاناته في التعامل مع المواقف، وبالتالي فهي تعبر عن التقييم الإيجابي للذات، وتتأثر بالتكيف العام للفرد وتؤثر فيه بدورها.

وتتضح هذه العلاقة بين الثقة بالنفس ومفهوم الذات في تعريف سميث وصمويل (Smith & Smoll (1990 لمفهوم الذات، فهو يرى بأنه المفهوم المجرد الذي يطوره الفرد عن الخصائص والقدرات والإمكانات والأنشطة التي يمتلكها الفرد ويسعى إليها، بينما يرى هوجي ورينزولي (Hoge & Renzulli (1993 أن مفهوم الذات يشير إلى التصورات والانفعالات التي يحملها الفرد عن نفسه.

وفي هذا الصدد، يرى كوبرسمي (Coopersmith (1981 أن تقدير الذات المرتفع يرتبط بالثقة بالنفس، والمشاركة الاجتماعية، والتوقعات الجيدة حول نتائج السلوك الفردي، أما تقدير الذات المنخفض فيقترن بالضعف في الثقة بالنفس، والبعد عن المشاركات الاجتماعية. ويتفق مع ذلك إريكسون (Erikson 1956) في أن الثقة بالنفس تتضمن اتجاهاً إيجابياً نحو الذات والآخرين والعالم المحيط، كما أن فقدها يمكن أن يلاحظ في الشعور السلبي للفرد ويتمثل في الخوف وفقدان الأمن والشعور بالنقص.

ومن جهة أخرى، يرى باندورا (Bandura (2007 أن للثقة بالنفس علاقة بفاعلية الذات، حيث يرى أن فاعلية الذات حالة دافعية يتم خلالها قياس التقدير الذاتي للفرد على تنفيذ أعمال معينة لتحقيق بعض أهدافه، ولا تعني فعالية الذات بما يمتلك الفرد، بل تعني باعتقاداته حول ما يمكن القيام به، وتمثل المحور المعرفي للعمليات.

يتضح مما سبق، أن الثقة بالنفس بما تتضمنه من مفاهيم خاصة بمفهوم الذات ضرورية للطلبة عموماً، وللطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني على وجه الخصوص؛ وذلك لما لها من تأثير في سلوكات الطلبة ودوافعهم وإبراز قدراتهم وإمكاناتهم في المواقف التعليمية المختلفة، الأمر الذي ينعكس بشكل إيجابي على تفعيل هذه الطاقات الكامنة وتحقيق النجاح على الصعيد الدراسي أو الشخصي أو الاجتماعي.

العوامل المؤثرة في الثقة بالنفس:

لا شك أن هناك عوامل عدة تسهم في زيادة مستوى ثقة الفرد بنفسه أو تنقصها، ومن شأن هذه المقومات أن تلعب دوراً كبيراً في بناء شخصية الفرد وفي نموه النفسي والاجتماعي والمعرفي.

وفي هذا الصدد، يذكر أسعد (1977) أن عدم امتلاك الفرد للعوامل التي تعيقه عن أداء المهمات أو عن بذل الجهد المطلوب، تعتبر حافزاً له لأن تتكون لديه ثقة كبيرة في إبراز قدراته ومهاراته، وبذل مزيد من الجهد والمثابرة لإنجاز الأعمال الموكولة له بنجاح، كما يلخص أهم العوامل المؤثرة في الثقة بالنفس كالآتي:

العوامل الجسمية

إن تمتع الفرد بصحة جيدة وخلوه من الأمراض والعاهات، يضمن له مستوى معين من الثقة بالنفس؛ فالشخص السليم الذي يتمتع بحالة صحية سليمة وجيدة تصبح له المقدرة على القيام بالأداء الذي يتطلب جهداً كبيراً ويصبح قادراً على مواجهة الصعوبات والعوائق، كما أن الاتساق الحركي والتعبيرات الحركية أو ما يعرف بلغة الجسد تعد من العوامل الأساسية في التواصل الاجتماعي مما يؤدي إلى زيادة مستوى الثقة بالنفس لدى الفرد. وعلى العكس من ذلك، فإن درجة الثقة التي يتمتع بها الفرد تقل في حالة وجود مشكلة صحية أو إعاقة جسدية لديه، حيث أنه لا يستطيع أن يؤدي المهام الموكولة له على أكمل وجه، وخاصة تلك الأعمال التي تتطلب بذل جهد مضاعف.

العوامل العقلية

وتتمثل هذه العوامل في قوة ذاكرة الفرد واستعداده للتعلم، واكتساب الخبرات الجديدة التي تمكنه من التعامل مع المشكلات وحلها بطرق إبداعية، والاستفادة من الفرص المتاحة التي تساعده في الوصول إلى المعرفة، وتوجيه الطاقات المبذولة في الاتجاه الصحيح، بحيث لا يكون هناك جهد مبذول من غير هدف، بالإضافة إلى تمتع الفرد بقدرات عقلية فوق المتوسط، وخيال خصب يوظفه في حل المشكلات بطرق إبداعية.

العوامل الاجتماعية

يرتبط الوضع الاجتماعي للفرد ارتباطاً وثيقاً بمدى ثقته بنفسه والتعرف على قدراته؛ وذلك لأن الكيان الاجتماعي لأي فرد يحدد كيانه النفسي واعتقاده بقدراته وإمكاناته، هذا علاوة على أن الفرد لا يمكنه الانفصال عن المجتمع، بل هو جزء منه يؤثر فيه ويتأثر به، وبالتالي يلعب المحيط الخارجي للفرد دوراً بارزاً في تحديد شخصية الفرد ومدى اكتسابه لمستوى الثقة بنفسه.

وفي هذا الصدد، يذكر الأقصر (2001) أنه كلما كان الفرد أكثر تكيفاً في مجتمعه وتفاعلاً مع الآخرين، زادت ثقته بنفسه وأصبح يتعامل مع الآخرين بكفاءة، فبدون الثقة لن يستطيع الفرد أن يتعامل مع الآخرين ولن يستطيع تحقيق أهدافه. وفي السياق نفسه يرى عبدالعال (2006) أن كفاءة الفرد ومهاراته الاجتماعية وأساليب تنشئته الاجتماعية التي يكتسبها من الأسرة والمدرسة، تقوم بدور هام في إحساس الفرد بثقته بنفسه، إلى جانب إحساسه بالأمن النفسي.

العوامل الوجدانية:

يشكل الاتزان العاطفي والاستقرار النفسي أهمية كبيرة لشخصية الفرد؛ وذلك لأنه مرتبط ومتعلق بالجهاز العصبي لدى الإنسان، فعند حدوث أي خلل في هذا الجهاز الحساس سيؤثر حتماً في قدرة الشخص على ضبط انفعالاته وتصرفاته تجاه المواقف والمثيرات المختلفة، مما يؤثر على مستوى الثقة بالنفس لديه، إذ إن تغيير النواحي المزاجية وتعديلها ومحاولة السيطرة عليها لا تأتي إلا لمن لديه مستوى عال من الثقة بنفسه وبإمكاناته وقدراته.

العوامل الاقتصادية

تكمن أهمية المستوى الاقتصادي بالنسبة للفرد في قدرته على تحقيق أهدافه وإشباع رغباته والحصول على متطلباته، مما يقلل من اضطراباته وقلقه الذي ينعكس حتماً على شخصيته وثقته بنفسه. وفي هذا الصدد، يذكر العبيد (1995) أن هناك علاقة وثيقة بين زيادة الدخل وتنوع الاهتمامات، فكلما زادت اهتمامات الفرد، استطاع أن يكتسب مزيداً من المعرفة والخبرات والمهارات التي تضاف إلى شخصيته، وهذا الأمر يساعد على زيادة ثقته بنفسه.

مما سبق، نلاحظ أن هناك مجموعة من العوامل تم التطرق لها، والتي تؤثر في مستوى الثقة بالنفس لدى الفرد بشكل مباشر أو غير مباشر، إلا أنه لا يمكن حصرها في هذه العوامل فقط، بل إن هناك عوامل أخرى تتعلق بالناحية الوراثية للفرد والاستعدادات والسمات الشخصية، وأخرى تتعلق بالجوانب البيئية.

ومن العوامل الأخرى التي يمكن أن تؤثر في الثقة بالنفس ما يشير إليه ستناكوف(Stankov (1998 من حيث إن عامل الجنس يعتبر من العوامل التي تؤثر في الثقة بالنفس، إذ يرى أن الذكور أكثر ثقة بالنفس من الإناث؛ ويرجع ذلك إلى طبيعة المجتمع المنتمين إليه، بينما يتفق كل من المشعان (1999) وريدي(Reddy (1983 على أن دافعية الإنجاز من العوامل التي تؤثر في مستوى الثقة بالنفس لدى الفرد.

نظرية أريكسون في تفسير الثقة بالنفس (النظرية النفسية الاجتماعية):

يهتم علماء النفس والباحثون في السمات الإنسانية بتفسير الظواهر النفسية التي تعتري الإنسان والتعرف على طبيعتها وأسبابها، ومحاولة التوصل إلى أنجع الحلول المناسبة لمساعدة الأفراد على تحقيق التوافق النفسي، وقد اهتم العلماء منذ زمن بعيد بسمة الثقة بالنفس، بالرغم من عدم وضوح الرؤية حول استخدام هذا المصطلح بشكل صريح في النظريات النفسية المختلفة، عدا نظرية أريكسون Erikson 1963 التي أولت موضوع الثقة بالنفس أهمية بالغة وجعلتها أولى مراحل النمو النفسي (الغامدي، 2009).

يرى إريكسون Erikson 1963 أن الفرد في حياته، يتعرض إلى عدد كبير ومتلاحق من الضغوط النفسية والاجتماعية التي يفرضها عليه المحيط الذي يتفاعل معه مثل البيت، والمدرسة، والجيران، وغيرهم؛ حيث تشكل هذه الضغوط الاجتماعية مشكلات (أزمات) يتوجب على الفرد أن يعمل جاهداً في حلها وتجاوزها حتى يستمر في تطوره السليم من خلال العوامل الإيجابية للأنا مثل (الثقة بالنفس، الجرأة، والمبادرة،...)، أما العوامل السلبية مثل (عدم الثقة بالنفس، الخجل،...) هي التي تؤثر في حل الأزمات بالشكل الذي يرضي الفرد، مما يترتب عليها ظهور مشكلات أخرى (علاونة، 2009).

وبناءً على ذلك فإن إريكسون Erikson 1963 يـذكر في المرحلـة الأولى مـن نظريتـه أهميـة تطـوير الشعور بالثقة بالنفس والتغلب على مشاعر عدم الثقة، وهذه المرحلة تغطـي الـسنة الأولى مـن حيـاة الطفل تقريباً، حيث يكون الاعتماد شديداً على الوالدين وخاصة الأم في تقديم ما يحتاجـه الطفـل مـن طعام واهتمام ورعاية، فإذا وجد الطفل طعامه عندما يجوع، واهتمت به أمه عندما يكون بحاجـة إلى اهتمام، يتطور لديه شعور تام بالراحـة والطمأنينـة النفـسية والجـسمية، وهـذا مـا يـدعوه إريكـسون الشعور بالثقة. ومن العوامل الرئيسية في تنمية هـذا الـشعور لـدى الطفـل في مراحلـه العمريـة الأولى عملية الانتظام في تقديم ما يلزمه وتلبية حاجاته الملحة، وهكذا يرى إريكسون أن الثقة بـالنفس تنمـو لتأخذ شكلها النهائي عبر مراحل النمو المختلفة (في ملحم، 2004).

التحصيل الدراسي والثقة بالنفس

يحتاج الطلبة الموهوبون بشكل عام والطلبة الموهوبون من ذوي التحصيل المتدني بـشكل خـاص إلى دعم خـاص لمـساعدتهم عـلى تطـوير فهـم أفـضل لقـدراتهم، والتعامـل مـع التحـديات الشخـصية والاجتماعية لموهبتهم وقدراتهم العقلية، ويعد المعلم الخبير بتعليم الموهوبين الأقدر على فهـم طبيعـة هؤلاء الطلبـة واحتياجـاتهم المختلفـة؛ لأن هـذا المعلـم يظهـر اسـتعداداً للاهـتمام بـالموهوبين والـصبر والاستماع لمخاوفهم، وتعزيز سلوكاتهم الإبداعية، كـما يمكـن أن يـساعد معلـم الموهـوبين طلبتـه عـلى تطوير الإحساس بأنهم قادرون على أداء المهمات المختلفة (كولا نجيلو وغاري، 2011).

وتؤكد ذلك ما توصلت إليه الشامـسي (2005) في أن الطالبـات المتفوقـات عقليـاً والمنخفـضات في التحصيل الدراسي يعانون من تدني في مستوى مفهوم الذات الكلي ومـستوى مفهـوم الـذات الأكـاديمي ومستوى مفهوم الـذات العـام، مقارنـة مـع زمـيلاتهن مـن المتفوقـات عقليـاً والمرتفعـات في التحـصيل الدراسي.

لذا، يرى أبو علام (1978) أن الحياة المدرسية بصفة عامـة، والجانـب الأكـاديمي منهـا بصفة خاصة يلعبان دوراً مهماً في مساعدة الطالب على فهمه لذاته والتعرف على قدراته؛ وذلك من خلال تأثيرهما المباشر على خبراته، وعلاقاته بوالديه وأفراد أسرته وأقرانـه وعـلى

اتجاههم نحوه، ويرى كذلك أن مجموعة كبيرة من الدراسات خلصت إلى أن التقدم الدراسي يلعب دوراً أساسياً في تقويم الطالب لذاته. فالنجاح المتكرر في المدرسة يشكل عند الطالب مفهوماً إيجابياً عن نفسه ويدعم ثقته بنفسه، وينمي فيه الشعور بالكفاية والإحساس بالقيمة الذاتية والاستقلالية، بينما يؤدي الفشل المتكرر إلى ضعف الثقة بالنفس والشعور بعدم الكفاية وفقدان احترام الذات.

ويؤكد أسعد (1977) في أن الطالب يكتسب ثقته بنفسه في المدرسة أكثر من أسرته؛ وذلك لأن الطالب يقضي معظم أوقاته بين أقرانه ورعاية أساتذته في المدرسة، أو بمذاكرة دروسه خارجها، مما يدل على أن أثر المدرسة يبقى ملاحقاً للطالب حتى وهو خارج أسوارها، فيعمل هذا الأثر على تشكيل هويته، ورسم النهج الذي سيتبعه الطالب في حياته بالمستقبل، وما يتسم به هذا النهج من ثقة بالنفس أو الانطواء والعزلة. ويضيف جروان (2008) أن للمعلم الدور الأبرز في تهيئة الفرص التي تقوي ثقة الطالب بنفسه أو تضعفها، وتقوي روح الإبداع أو تقتلها، والمعلم هو الذي يفتح المجال للتحصيل والدافعية والإنجاز أو يغلقه.

ويرى الخطيب والزيادي (2001) بأن من أهم العوامل المؤثرة في تكوين الطلاب، واستقرارهم النفسي وتقبلهم التعلم وإقبالهم بشغف عليه، هو الاستراتيجيات التعليمة المتبعة في تدريسهم، والتي تتناسب مع أنماط تعلمهم وقدراتهم، فإذا كانت هذه الاستراتيجيات تستثير مهاراتهم وإمكاناتهم، فإنها حتماً ستؤدي إلى كسب ثقة الطلبة في أنفسهم وشعورهم بالغبطة والنجاح. ويضيف خير الله (1981) أنه يجب على المعلمين أن يقدموا المساعدة للطلاب باستمرار، وأن يعملوا على تحقيق أهدافهم، وأن يغرسوا في أنفسهم الثقة في سبيل الوصول إلى أفضل ما يمكنهم أداؤه، ويتحقق ذلك من خلال ثقتنا في قدراتهم، وتشجيعهم على استغلالها على أكمل وجه ممكن.

وقد لاحظ وولفورك وروسوف وهوي(Woolfolk, Rosoff & Hoy (1990 أن هناك بعض الأدلة العلمية التي وجدت قليلاً من العلاقات المتناسقة بين خصائص المعلمين وسلوكات طلبتهم التعليمية، بيد أن هناك أدلة أخرى كشفت عن وجود علاقات إيجابية

بين فاعلية المعلمين الذاتية وتحصيل طلبتهم ودافعيتهم، وعلاوة على ذلك فإن فاعلية المعلمين الذاتية تؤثر في كيفية إدارة هؤلاء المعلمين لصفوفهم وتفاعلهم مع طلبتهم.

وفي هذا الصدد، تذكر بدير (2006) أن التعلم الإيجابي يرفع مستويات التحصيل الدراسي لدى المتعلمين، مما يولد لديهم القدرة على تحمل الإحباط، والعمل بطريقة إبداعية، ويعمل على زيادة الثقة بالنفس والمبادرة والمثابرة. وقد وجد أبو العيد (2006) أن للثقة بالنفس علاقة مباشرة بكل من التحصيل الدراسي والفشل والنجاح والقدرة على التعلم، فتحقيق مستوى عال من الثقة بالنفس يساعد الطالب على تحقيق مستوى متميز من التحصيل الدراسي والتغلب على العوائق والصعوبات التي تعترض طريقه في سبيل تحقيق أهدافه.

وقد طور سلمان (2016) مقياس الثقة بالنفس على البيئة البحرينية، والذي قام ببنائه (القواسمة والفرح، 1996)، بحيث يهدف إلى التعرف على مستوى الثقة بالنفس لدى الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني، وبعد دراسة الخصائص السيكومترية للمقياس تم التوصل إلى الأبعاد التالية:

بعد الاستقلالية:

م	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أستطيع الدفاع عن حقوقي بمفردي.					
2	أثق في قدرتي على اتخاذ القرارات.					
3	أستطيع تحقيق أهدافي المحددة دون مساعدة أحد.					
4	أعتمد على نفسي في حل مشاكلي.					
5	أتردد أثناء إنجازي لأي مهمة.					
6	أرفض تدخل الآخرين في شؤوني.					
7	أعتمد على نفسي في أداء واجباتي المدرسية.					

البعد الاجتماعي:

م	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أبادر الأصدقاء بالترحيب والسلام.					
2	أتجنب مشاركة الآخرين في كثير من الأنشطة الاجتماعية.					
3	تتسم علاقاتي مع الآخرين بالحوار والتفاهم.					
4	أكون صداقات مع الآخرين بسهولة.					
5	أحب المشاركة في الرحلات التي تنظمها المدرسة.					
6	أفضل الجلوس بعيداً عن الآخرين في الأماكن العامة.					
7	أتصرف بحرية تامة في كل وقت.					

البعد الفسيولوجي:

م	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	ترتجف أطرافي عند التحدث مع مجموعة من الأفراد.					
2	أحس بضيق في التنفس في المواقف العامة.					
3	أتلعثم كثيراً عند الحديث أمام الآخرين.					
4	أعبر عما يدور في خاطري دون خجل.					
5	تزداد دقات قلبي عند مقابلة أشخاص جدد.					

البعد النفسي:

م	الفقرات	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
1	أواجه المواقف الطارئة بثبات دون انفعال.					
2	أحس بضيق في التنفس في المواقف العامة.					
3	تنتابني مشاعر القلق الشديد عندما يقترب موعد الامتحانات.					
4	ينتابني شعور بالفشل عند القيام بعمل ما.					
5	أناقش الآخرين من دون خوف.					

بعد الطلاقة اللغوية:

م	الفقرات	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
1	أعجز عن تذكر بعض الكلمات أثناء نقاشي مع زملائي.					
2	أجد صعوبة في التعبير عما يدور في خاطري.					
3	أعبر عما يدور في خاطري دون خجل.					
4	لدي القدرة على اختيار الكلمات المناسبة عند التحدث في موضوع معين.					
5	أتكلم بطلاقة عند التحدث مع الآخرين.					

ما سبق، يتضح لنا أن تنمية الثقة بالنفس، باعتبارها إحدى السمات المهمة في بناء الشخصية، للطلبة بشكل عام وللطلبة الموهوبين ذوي التحصيل الدراسي المتدني بشكل

خاص، يساعد في إبراز مواهبهم ومهاراتهم وقدراتهم الكامنة واستغلالها؛ لتحقيق مستويات متقدمة من النجاح، والوصول إلى مستويات عالية في التحصيل الدراسي، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال توفير بيئة تربوية محفزة لهذه الطاقات والقدرات، وتوفر كل الفرص اللازمة للنجاح والتميز.

الإبداع والثقة بالنفس:

لقد ركزت البحوث المتعلقة بالشخص المبدع جهودها على دراسة سمات الشخصية بشكل خاص، ففي البداية كانت الدراسات المنهجية التي تدرس الصلات ما بين الشخصية والإبداع استكشافية أساساً، وقد سعى الباحثون إلى رسم الخطوط العريضة لسمات الشخصية المبدعة، ومع تقدم الأبحاث أمكن شيئاً فشيئاً عزل سمات الشخصية المميزة للأشخاص المبدعين (لوبارت، 2014).

وتعد سمة الثقة بالنفس من السمات الشخصية الأساسية التي يتميز بها الأشخاص الموهوبون والمبدعون، وهذا ما توصل إليه فيست(Feist (1998 عند قيامه بتحليل عدد كبير من الأبحاث التجريبية التي تناولت السمات الشخصية للأشخاص المبدعين، حيث توصل إلى أن هؤلاء الأشخاص يميلون إلى الانفتاح أكثر على التجارب الجديدة، كما أنهم على مستوى كبير من الثقة بقدراتهم وإبداعاتهم.

وإذا كانت فاعلية الذات أو مفهوم الذات جزءًا أساسيًا ومتضمنًا لمفهوم الثقة بالنفس، فقد أشار باندورا (Bandura (1977 إلى أن الفاعلية الذاتية تزداد لدى الفرد إذا حقق إنجازاً شخصياً، وإذا رأى الآخرين المماثلين له يحققون نجاحاً في مهمة معينة، في حين يمكن أن تنقص إذا رأى أن الآخرين يخفقون في هذه المهمة، كما يمكن للفرد الاقتناع بأنه قادر على التصدي لحالات صعبة، لكن هذه القناعة يمكن أن تختل إذا ما فشل فعلاً في مثل هذه الحالات، كما يمكن للاستثارة العاطفية أن تؤثر على شعور الفرد بفاعليته الذاتية وثقته بنفسه مثل حالات الاستياء، أو الاكتئاب، أو القلق الشديد.

ومن هذا المنطلق، عرَّف باندورا (2006) Bandura فاعلية الذات الإبداعية بأنها تمثل

اعتقاد الفرد بأنه يستطيع أداء السلوك الإبداعي بنجاح في بيئة محددة، في حين عرفتها فيلان (Phelan 2001) بأنها معتقدات الفرد حول قدرته وطاقته الشخصية الإبداعية؛ لتحقيق التحسينات والابتكارات والتغيرات المرغوبة، بينما يرى ديليلو وهاوغتون وديويلي(Diliello, Houghton & Dawley (2011 أن فاعلية الذات الإبداعية تقييم ذاتي يقوم خلاله الفرد بتقييم إمكاناته الإبداعية التي تنطوي بشكل خاص على رؤيته لنفسه بأنه قادر على حل المشكلات بطرق إبداعية والتوصل إلى حلول وأفكار جديدة.

وتظهر فاعلية الذات الإبداعية لتوفير المعتقدات الفاعلة والقوية التي تعمل على تعزيز مستوى المثابرة لدى الأفراد، وتوجههم نحو الجهود التي تقود في النهاية إلى نمو متصاعد؛ لثقتهم بما يمتلكون من قدرات وإمكانات وطاقات إبداعية تؤهله للوصول إلى نتاجات إبداعية ذات قيمة (& Tierney Farmer, 2002).

وقد أشار فورد (1996) Ford إلى أن الاعتقاد بقدرات الفرد ومواهبه وطاقاته الكامنة يعد أحد أهم العوامل المهمة التي تدفعه إلى الإنجاز رفيع المستوى، والخروج عن المألوف أثناء تعامله مع المشكلات الحياتية التي تواجهه. وفي نفس السياق، يضيف تيرني وفارمر(Tierney & Farmer (2002 بأنه على الرغم من أن القدرة الإبداعية ضرورية للتعبير الإبداعي، إلا أنها ليست كافية لأن تخرج نتاجاً إبداعياً؛ فالتعبير الإبداعي، شأنه شأن أشكال السلوك الأخرى، يتأثر بما يعتقده الفرد من إمكانات وقدرات، وبأحكام الفرد الذاتية حول قدرته على توليد الأفكار الجديدة والنتاجات الإبداعية المفيدة، وهذه الأحكام الذاتية تتمثل في مستوى الثقة بالنفس لدى الفرد.

في ضوء ما سبق، يمكن التوصل إلى أن الثقة بالنفس، والتعرف على القدرات الإبداعية والطاقات الكامنة، والمعتقدات الخاصة بالفرد حول مهاراته وتفكيره الإبداعي، تلعب دوراً حاسماً في تعزيز الابتكار والتوصل إلى حلول وأفكار إبداعية عند مواجهة الفرد لمشكلات حياتية.

الفصل الثالث

دراسات خاصة

بالموهوبين ذوي التحصيل المتدني

ويشتمل على النقاط التالية:

- المحور الأول: الدراسات المتعلقة بالبرامج التدريبية والاستراتيجيات التعليمية وأثرها في تنمية دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى الطلبة بشكل عام
- المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بالبرامج التدريبية والاستراتيجيات التعليمية وأثرها في تنمية دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني
- المحور الثالث: الدراسات التي تناولت فئة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني وعلاقة ذلك بمجموعة من المتغيرات
- التعليق العام على الدراسات السابقة

الفصل الثالث

دراسات خاصة

بالموهوبين ذوي التحصيل المتدني

مقدمة:

بعد الاطلاع على أدبيات البحث التربوي والتراث العلمي المختص بميدان تربية الموهوبين والمبدعين، سوف يتم التعرض إلى مجموعة من الدراسات والبحوث التي تناولت البرامج التدريبية وعلاقتها بدافعية الإنجاز والثقة بالنفس ومستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة بشكل عام، ولدى الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني بشكل خاص؛ والتي يمكن الاستفادة من نتائجها في التعرف على خصائص الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني، وكذلك العوامل التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند بناء البرنامج والمشاريع والفرص التربوية الخاصة بهذه الفئة، كما يمكن الاستفادة من هذه الدراسات في تحديد الأساليب التي يمكن من خلالها تنمية دافعية الإنجاز والثقة بالنفس كمدخل إلى تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني في المرحلة الإعدادية، ويمكن تصنيف هذه الدراسات في ثلاثة محاور هي:

1- **المحور الأول**: الدراسات المتعلقة بالبرامج التدريبية والاستراتيجيات التعليمية وأثرها في تنمية دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى الطلبة بشكل عام.

2- **المحور الثاني**: الدراسات المتعلقة بالبرامج التدريبية والاستراتيجيات التعليمية وأثرها في تنمية دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني.

3- **المحور الثالث**: الدراسات التي تناولت فئة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني وعلاقة ذلك بمجموعة من المتغيرات.

المحور الأول: الدراسات المتعلقة بالبرامج التدريبية والاستراتيجيات التعليمية وأثرها في تنمية دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى الطلبة بشكل عام.

أجرت محمود (1991) دراسة لاختبار فاعلية برنامج تدريبي لتنمية دافعية الإنجاز لدى عينة تكونت من (62) طالبا وطالبة في الصف الأول الإعدادي في مصر، واستخدم في الدراسة مقياس دافعية الإنجاز، ومقياس تقدير الذات الإنجازية، ومقياس تقدير الذات، ومقياس جهة الضبط، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية دافعية الإنجاز وتقدير الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج، في حين لم تظهر أي تغييرات في استجابات أفراد المجموعة الضابطة على المتغيرات نفسها.

تقصى شيلدون (1991) Sheldon أثر تصميم وحدة دراسية باستخدام مهارات حل المشكلة الإبداعي في تنمية التفكير الإبداعي. تكونت عينة الدراسة من (43) طالباً من طلبة المرحلة الثانوية، قدم لهم مقياس تورانس للتفكير الإبداعي قبل المعالجة، ثم طبقت الوحدة الدراسية على المجموعة التجريبية، وبعد انتهاء المعالجة قدم لهم المقياس القبلي نفسه، وأشارت التحليلات الإحصائية إلى أن الفرق بين علامتي المقياس القبلي والبعدي كان قليلاً، وأن الزيادة في التفكير الإبداعي لم تكن زيادة ملحوظة.

وقام قناوي (1993) بإجراء دراسة لمعرفة أثر بعض استراتيجيات التدريس مثل العصف الذهني، والحل المبدع للمشكلات، وتآلف الأشتات في تنمية القدرات الإبداعية

من خلال مادة اللغة العربية بالتعليم الأساسي. وقام الباحث بإعداد ثلاث وحدات متكاملة لطلبة الصف الثاني المتوسط، وقام بتدريسها بنفسه للمجموعات التجريبية الثلاث، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الاستراتيجيات الثلاث في تنمية التفكير الإبداعي لدى المجموعات، وكانت استراتيجية تآلف الأشتات أكثر فاعلية من استراتيجية العصف الذهني واستراتيجية الحل المبدع للمشكلات.

وأجرت الصياح (1997) دراسة هدفت إلى فاعلية برنامج تدريبي لزيادة دافعية الإنجاز لدى المتعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الإعدادي، حيث تم توزيع أفراد العينة إلى مجموعتين: تجريبية وعددها (60) طالباً وطالبة وضابطة وعددها (60) طالباً وطالبة، كما تم توزيع الطلبة في كل مجموعة إلى شعبتين واحدة للذكور والثانية للإناث، وكانت المجموعتان متكافئتين من حيث العمر والجنس. واستخدمت الباحثة نوعين من الاختبارات التحصيلية (قبلي/ بعدي)، كما استخدمت مقياس دافع الإنجاز للأطفال والراشدين وذلك قبل التدريب على البرنامج وبعده. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى دافعية الإنجاز بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية ومثل هذه الفروق تعزى للبرنامج التدريبي.

وهدفت دراسة تشانك وتشانك (Chang and Cheng (2000 إلى التعرّف على أثر دمج نموذج الحل المبدع للمشكلات والتعلم التعاوني في اكتساب الطلبة للمفاهيم العلمية والاحتفاظ بها والقدرة على حل المشكلات. وتكونت عينة الدراسة من (197) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية في مدارس تايوان قسموا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من (98) طالباً وطالبة، ومجموعة ضابطة تكونت من (99) طالباً وطالبة. درست المجموعة التجريبية باستخدام نموذج حل المشكلات الإبداعي في مجموعات التعلم التعاوني، بينما درست المجموعة الضابطة باستخدام طريقة التدريس التفاعلية المباشرة . وأشارت النتائج إلى أن كلتا المجموعتين أحرزت تحسناً مهماً في اكتساب المفاهيم العلمية، وأن طريقة التدريس التفاعلية المباشرة كانت أفضل من نموذج حل المشكلات الإبداعي

في التعلم التعاوني في اكتساب المفاهيم العلمية، وأشارت أيضاً إلى عدم وجود اختلافات بين المجموعتين في اختبار القدرة على حل المشكلات.

وهدفت دراسة الحارثي (2000) إلى معرفة أثر كل من إستراتيجيتي المجموعات الصغيرة وحل المشكلات في مادة الكيمياء على تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، وتكونت العينة من (240) طالباً بالصف الأول الثانوي العام بمدرسة ثانوية بمحافظ الشرقية، تم توزيعهم إلى ثلاث مجموعات بواقع (80) طالباً بكل مجموعة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في تنمية التفكير الابتكاري، لصالح المجموعة التجريبية الأولى (استراتيجية المجموعات الصغيرة)، كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية (استراتيجية حل المشكلات) والمجموعة الضابطة في تنمية التفكير الابتكاري، لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

وأجرى هنج (Hung (2003 دراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام نموذج حل المشكلات الإبداعي في الإبداع العلمي والقدرة على حل المشكلات العلمية لدى عينة مكونة من (25) طالباً في الصف الخامس الأساسي في تايوان، وتضمنت أدوات الدراسة مقياساً قبلياً في الإبداع العلمي ومقياساً آخر في حل المشكلات العلمية، ثم درست المجموعة باستخدام نموذج حل المشكلات الإبداعي، وبعد انتهاء المعالجة طبق عليهم المقياسين. وأشارت النتائج إلى أن درجات الاختبار البعدي لكل من الإبداع العلمي وحل المشكلات العلمية كانت أعلى بكثير من درجات الاختبار القبلي، مما يعني فاعلية نموذج حل المشكلات الإبداعي.

كما أجرى بقيعي (2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي للمهارات فوق المعرفية في التحصيل والدافعية للتعلم. وقد تكونت عينة الدراسة من (72) طالباً من طلاب الصف العاشر الأساسي، وقد تم اختيار شعبة من هذا الصف عشوائيا لتكون المجموعة الضابطة تألفت من (36) طالباً، واستخدمت شعبة أخرى من

الصف ذاته مجموعة تجريبية اشتملت على (36) طالباً، وطبق الباحث اختباري التحصيل والدافعية للتعلم قبل تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي، ثم تعرض أفراد المجموعة التجريبية إلى التدريب على هذه المهارات بواقع (18) جلسة تدريبية. أظهرت نتائج الدراسة تكافؤ المجموعتين على الاختبار القبلي في التحصيل والدافعية للتعلم، بينما كشف اختبار (ت) وتحليل التباين المصاحب على الاختبار البعدي عن وجود أثر للبرنامج التدريبي في التحصيل والدافعية للتعلم لدى عينة الدراسة ولصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة الدليمي (2005) إلى التعرف على فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي في تدريس مادة الأحياء لدى عينة تألفت من (54) طالباً من طلبة إحدى المدارس الإعدادية في مركز محافظة الموصل للعام، ووزعت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (27) طالباً لكل مجموعة، وتمثلت أدوات البحث من مقياس تورانس للتفكير الإبداعي، واختبار التحصيل المعرفي لمادة الأحياء، وبرنامج تدريبي مبني على أساس إستراتيجية العصف الذهني، وقد توصلت الدراسة إلى وجود أثر لإستراتيجية العصف الذهني في تحسين التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الرابع العام في مادة الأحياء.

كما أجرت اليوسف (2005) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام إستراتيجيتين تدريسيتين قائمتين على حل المشكلات (حل المشكلات الاعتيادي، وحل المشكلات الإبداعي) في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية لمفاهيم الصحة الوقائية والاتجاهات الصحية. وتكونت عينة الدراسة من (95) طالبة من طالبات الصف الخامس الأساسي في محافظة الزرقاء موزعة على ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى (تجريبية) درست طالباتها وحدة التغذية والصحة المقترحة وفقاً لإستراتيجية حل المشكلات الاعتيادي، والمجموعة الثانية (تجريبية) درست طالباتها الوحدة نفسها وفقاً لإستراتيجية حل المشكلات الإبداعية، والمجموعة الثالثة (ضابطة) درست طالباتها الوحدة نفسها بالأسلوب الاعتيادي. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha > 0.05$) بين متوسطات علامات طالبات مجموعات الدراسة الثلاث في اختبار المفاهيم الوقائية

لصالح المجموعة التجريبية الأولى، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha > 0.05$) بين متوسط علامات طالبات المجموعة الأولى، ومتوسط علامات طالبات كل من المجموعتين الثانية والثالثة في مقياس الاتجاهات الصحية لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

وهدفت دراسة أبو زويد (2005) إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز وتنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (79) طالباً وطالبة من طلبة الصفوف الثالث والرابع الأساسي تم توزيعهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة بواقع (43) طالباً وطالبة لكل مجموعة، وقد استخدم لتطبيق هذه الدراسة مقياس دافعية الإنجاز الدراسي، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، والبرنامج التدريبي. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة بين مجموعتي الدراسة في تنمية دافعية الإنجاز وتنمية مفهوم الذات الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية؛ كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى التفاعل بين المجموعة والجنس، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية عند الإناث.

وقام الجلاد (2007) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الخامس الابتدائي وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (28) طالباً تم توزيعهم إلى مجموعتين: الأولى تجريبية وتألفت من (14) تعلموا باستخدام استراتيجية العصف الذهني؛ والثانية ضابطة تألفت من (14) تعلموا بالطريقة العادية، وتم استخدام اختبار لقياس التحصيل الدراسي للطلاب، واختبار تورانس لقياس مهارات التفكير الإبداعي. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة بين مجموعتي الدراسة في درجة تحصيل الطلاب، وفي تنمية مهارات التفكير الإبداعي على الدرجة الكلية للاختبار في المهارات الثلاث (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) ولصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى دريسل وهاجوتيز Dresel & Haugwitz (2008) دراسة هدفت إلى

تصميم برنامج قائم على الحاسب الآلي لتعزيز دافعية التعلم والتعلم المنظم ذاتياً والتعرف على فاعليته في تنمية مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات، وتألفت عينة الدراسة من (100) طالب من مستوى الصف السادس، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، حيث تلقت المجموعة الأولى تغذية راجعة على الأداء من خلال التدريس بواسطة الحاسب الآلي، بينما تلقت المجموعة الثانية التغذية الراجعة السابقة بالإضافة إلى تدريبات على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، أما المجموعة الثالثة فلم تتعرض إلى أي نوع من أنواع المعالجة، وأظهرت نتائج الدراسة تحسناً في أداء المجموعتين الأولى والثانية في الدافعية واكتساب المعرفة، كما أظهرت تحسناً إيجابياً في استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى أفراد المجموعة الثانية.

وقام الوسيمي (2013) بدراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية استخدام نموذج أبعاد التعلم في تحصيل العلوم وتنمية مهارة التفكير الابتكاري والدافعية للإنجاز لدى طلاب الصف الأول الإعدادي، تكونت عينة الدراسة من (80) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين، تجريبية عددها (40) طالباً وأخرى ضابطة عددها (40) من مدرستين مختلفتين، حيث قام الباحث باستخدام اختبار تحصيلي، واختبار للتفكير الابتكاري، ومقياس لدافعية الإنجاز، بالإضافة إلى كتاب الطالب ودليل المعلم الذين صمما وفقاً لنموذج أبعاد التعلم، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي واختبار التفكير الابتكاري ومقياس دافعية الإنجاز لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد فاعلية نموذج أبعاد التعلم في تنمية متغيرات الدراسة.

لقد حظيت البرامج التدريبية والنماذج والاستراتيجيات الخاصة بتنمية الخصائص الشخصية والأكاديمية لدى الطلبة بشكل عام بأهمية بالغة من قبل الباحثين والتربويين، فمن خلال الإطلاع على الدراسات التجريبية وشبه التجريبية السابقة، والتي وظفت برامج واستراتيجيات متنوعة، تبين أن بعض الدراسات ركزت في معرفة أثر هذه البرامج على بعض خصائص الشخصية كالدافعية وتقدير الذات مثل دراسة كل من (محمود، 1991؛

الصياح،(1997 ؛بقيعي، 2004 ؛Dresel & Haugwitz 2008,)، وبعض الدراسات مثل كل من (الوسيمي، 2013؛ الجلاد، 2007؛ الدليمي، 2005؛ (Change and Change, 2000) ركزت على رفع مستوى التحصيل الدراسي من خلال تطوير وحدات إثرائية في بعض المواد الدراسية مثل اللغة العربية والرياضيات تعتمد على مبادئ وأساسيات تلك البرامج والاستراتيجيات، وبعض من هذه الدراسات طبق استراتيجية واحدة أو أكثر من استراتيجيات الإبداع الجماعي مثل استراتيجية العصف الذهني في دراسة كل من (الجلاد، 2007؛ الدليمي، 2005)، وإستراتيجية الحل المبدع للمشكلات مثل دراسة (اليوسف، 2005؛ Hung, 2003، أما الدراسة الوحيدة التي طبقت استراتيجية العصف الذهني وإستراتيجية تآلف الأشتات والحل المبدع للمشكلات فكانت دراسة قناوي (1993) والتي هدفت إلى أثر التدريب على هذه الاستراتيجيات في رفع مستوى التحصيل في اللغة العربية.

وركزت بعض الدراسات على المرحلة التعليمية، فقد اهتمت دراسة دريسل وهاجوتيز (2008) Dresel & Haugwitz بالمرحلة الابتدائية، واهتمت دراسة الوسيمي (2013) بالمرحلة الإعدادية، فيما اهتمت دراسة الدليمي (2005) بالمرحلة الثانوية.

المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بالبرامج التدريبية والاستراتيجيات التعليمية وأثرها في تنمية دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني.

في إطار الدراسات المتعلقة ببرامج التدخل المناسبة لفئة الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني وأثرها في تنمية دافعية الإنجاز، والثقة بالنفس، والتحصيل الدراسي، والعوامل الشخصية الأخرى، فقد تنوعت هذه الدراسات من حيث نوعية البرنامج أو الاستراتيجية التي تم تطبيقها وتجريبها، وكذلك اختلاف العوامل المؤثرة في تدني مستوى التحصيل الدراسي لفئة الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني، وفاعلية وكفاءة هذه البرامج على تلك العوامل.

فقد هدفت دراسة بوم (1988) Baum إلى استقصاء أثر برنامج إثرائي للطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم، حيث وضع هذا البرنامج ليقابل احتياجاتهم الخاصة

وتضمن مواقف حياتية تحتاج إلى تحفيز الطاقة الإبداعية لديهم وتعزيز المهارات الشخصية لديهم. وتكونت عينة الدراسة من (7) طلاب من الصف الرابع والخامس، وامتدت فترة تطبيق البرنامج تسعة شهور بواقع ساعتين ونصف في الأسبوع، وأظهرت نتائج الدراسة تحسناً في تقدير الذات والإنتاجية الإبداعية لدى أفراد الدراسة باستثناء أحد أفرادها.

كما هدفت دراسة أولنشاك Olenchak (1995) إلى استقصاء أثر برنامج إثرائي في تنمية التفكير الإبداعي ومفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني، وتكونت عينة الدراسة من (108) من الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني من الصفوف الرابع والخامس والسادس في ولاية تكساس، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج الإثرائي في تحسين الاتجاهات نحو المدرسة وكذلك مفهوم الذات، كما وجدت أثرا ذا دلالة إحصائية في مستوى تحسين الإنتاج الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني.

وقد أجرى باوم ورينزولي وهيبرت Buam, Renzulli & Hebert (1995) دراسة هدفت إلى تقييم فاعلية الإنتاجية الإبداعية لبرنامج رينزولي الإثرائي كنظام للتدخل لرفع مستوى التحصيل الدراسي للموهوبين من ذوي التحصيل المتدني، وتكونت عينة الدراسة من (17) طالباً من الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني، وأظهرت النتائج تحسناً إيجابياً في الأداء التحصيلي لدى (82%) من أفراد العينة التي طبق عليها البرنامج الإثرائي. وأرجع الباحثون هذا التطور في المستوى التحصيلي إلى خمسة عوامل، تمثلت في: العلاقة الإيجابية بين المعلمين والطلبة؛ وتوظيف استراتيجيات التعلم الذاتي؛ وتوفير الفرص للطلبة لاكتشاف أسباب انخفاض التحصيل الدراسي؛ وتوفير الفرص للطلبة للعمل في مجالات اهتماماتهم وبحسب أنماط التعلم المفضلة لديهم؛ وإتاحة الفرص للطلبة للعمل مع جماعة الرفاق الذين يشاركونهم اهتماماتهم ومواهبهم.

وقد قام ستوجر وزيجلر Stoeger & Ziegler (2005) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الأسباب المتعلقة بانخفاض الإنجاز الأكاديمي، وكذلك تقييم أثر التدريب على مهارات التعلم الذاتي والتنظيم في برنامج الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني في مادة

الرياضيات. اشتملت عينة الدراسة على (36) طالباً من طلاب الصف الرابع الذين يعانون من تدني المستوى التحصيلي في مادة الرياضيات، والذين تم اختيارهم من بين (1200) طالب، وتم تطبيق مقياس وفق تدريج ليكرت الخماسي لقياس أسباب الانخفاض الأكاديمي واختبار تقييم المستوى في الرياضيات. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن التدريب على مهارات التعلم الذاتي أدى إلى زيادة في الكفاءة الذاتية لدى المتعلمين كما زاد من مستوى التحصيل لديهم في مادة الرياضيات.

في حين هدفت دراسة عيسى (2007) إلى استقصاء فاعلية برنامج ليوناردو ماب في إكساب الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الاستراتيجيات التنظيمية. حيث تكونت عينة الدراسة من (22) طالباً وطالبة من المدارس الخاصة والحكومية في عمان، تم تقسيمهم بشكل عشوائي إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة بواقع (11) طالباً وطالبة لكل مجموعة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستراتيجيات التنظيمية لصالح أفراد المجموعة التجريبية تعزى إلى تطبيق برنامج ليوناردو ماب، وأيضاً أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أفراد المجموعة التجريبية في تحسنهم في مادة اللغة العربية.

وأجرى زيدان وعبدالرزاق (2009) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج قائم على فنيات تنظيم الذات في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل لدى عينة من الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني في الجامعة، حيث طبقت الدراسة على عينة قوامها (60) طالباً من الموهوبين ذوي التحصيل المتدني. قام الباحثان باستخدام مجموعة من الأدوات وهي: اختبار دافعية الإنجاز واختبار تنظيم الذات، واختبار المصفوفات المتتابعة، والبرنامج التدريبي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للبرنامج لصالح التطبيق البعدي؛ مما يعني أن قدرات الطلاب على التنظيم الذاتي قد ارتفعت بعد تطبيق البرنامج، وهذا يبرهن على فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لهذه الفئة.

كما هدفت دراسة سعد (2009) إلى الكشف عن أثر برنامج قائم على تكامل نظريتي

الذكاءات المتعددة لجاردنر وأساليب التعلم في القدرة على نقل المعرفة والدافعية الأكاديمية لدى الموهوبين منخفضي التحصيل من طلاب المرحلة الابتدائية، تكونت عينة الدراسة من (57) طالباً وطالبة من الطلبة الموهوبين منخفضي التحصيل في الصف السادس الابتدائي. وقد قام الباحث باستخدام مقياس تقييم الاتجاه نحو المدرسة المعدل، ومقياس الدافعية للإنجاز، واختبار القدرة على نقل المعرفة، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال، واختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، والبرنامج التعليمي كأدوات للدراسة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير دال وفروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في زيادة القدرة على نقل المعرفة وتحسين الدافعية الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية.

وقد أجرى الملاحة وأبو شقة (2011) دراسة هدفت إلى أثر التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في فاعلية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الموهوبين منخفضي التحصيل، حيث اشتملت عينة الدراسة على (60) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد تم تطبيق اختبار المصفوفات لرافن، واختبار أبراهام للتفكير الإبداعي، ومقياس تقييم مواهب الأطفال، ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، واختبار القدرة على حل المشكلات. وقد أشارت نتائج تلك الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية.

كما قام الأستاد (2014) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج التعلم الفعال في تنمية التحصيل ودافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين منخفضي التحصيل بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت. تكونت عينة الدراسة من (14) طالباً موهوباً من ذوي التحصيل المنخفض والملتحقين بالصف الثامن المتوسط وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة اشتملت كل منها على (7) طلاب، وقد استخدم الباحث اختبار رافن للذكاء غير اللفظي، ومقياس خليفة لدافعية الإنجاز، ومقياس الخصائص السلوكية للموهوبين منخفضي التحصيل. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز ولصالح المجموعة التجريبية.

من خلال الاطلاع على الدراسات التي وظفت برامج واستراتيجيات ونماذج للتعرف على فاعليتها لدى الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني، تبين أن أغلب تلك الدراسات ركزت على تنمية الدافعية (سعد، 2009؛ زيدان وعبدالرزاق، 2009)، والتحصيل الدراسي (Stoeger & Ziegler, 1995; Buam, Renzulli & Hebert 1995) لدى الطالب الموهوب ذو التحصيل المتدني. في حين أن بعض الدراسات مثل (الملاحة وأبو شقة، 2011؛ Olenchak, 1995) هدفت إلى تنمية مفهوم الذات إضافة إلى تنمية مستوى التحصيل الدراسي لدى هذه الفئة.

وقد تنوعت تلك الدراسات بتنوع الأهداف والاهتمامات التي يسعى إليها الباحثون، مما أدى إلى تنوع البرامج والاستراتيجيات المستخدمة في التعرف على أثرها في تنمية بعض العوامل التي تؤثر في التحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني، في حين أن بعض تلك الدراسات كانت تركز في معرفة الأسباب التي تؤدي إلى ضعف التحصيل والإنجاز لدى هذه الفئة مثل دراسة Stoeger & Ziegler (1995).

المحور الثالث: الدراسات التي تناولت فئة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني وعلاقة ذلك بمجموعة من المتغيرات.

نظراً لأهمية الدراسات التي تناولت الخصائص والسمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني وعلاقتها بمجموعة من المتغيرات التي تؤثر في مستوى تحصيلهم الدراسي، فقد تم الرجوع إلى تلك الدراسات سواء العربية أو الأجنبية، وذلك لاستكشاف موقع هذه الدراسة منها في هذا المجال، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات:

أجرت بوم(Baum (1985 دراسةً وصفية تحليلية هدفت إلى مقارنة مجموعات من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، والطلاب ذوي صعوبات التعلم العاديين في الخصال المعرفية والكفاءة الذاتية الأكاديمية والدافعية. تكونت عينة الدراسة من (112) طالباً من

الموهوبين، والموهوبين ذوي صعوبات التعلم، والطلاب ذوي صعوبات التعلم العاديين، اختيروا من الصف الرابع حتى السادس. واستخدمت عدة مقاييس للتعرف فيما إذا كانت هناك فروق دالة بين مجموعة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والمجموعات الأخرى للدراسة في تلك الخصال، وقد أشارت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في طرق التعلم والتعامل مع المعلمين والأقران ومجال الاهتمامات والأنشطة الإثرائية لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

أجرى والدرون وسافير وروسنبلم Waldron, Saphire & Rosenblum (1987) دراسة هدفت إلى تقصي العلاقة بين التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات وسلوك الأطفال ذوي التحصيل المتدني من الموهوبين. تكونت عينة الدراسة من (24) طالباً من الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني و(24) طالباً من الموهوبين. وقد طبق في هذه الدراسة مقياس مفهوم الذات، حيث كشفت نتائج الدراسة عن ميل لدى الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني لامتلاك مفهوم ذات متوسط مقارنة بالطلبة الموهوبين، ووجود علاقات دالة إحصائياً بين مفهوم الذات وسلوك النشاط الزائد للطلبة، وكذلك السلوك الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني.

وقد أجرى غنيم (1988) دراسة هدفت إلى معرفة الفروق بين الطلبة الموهوبين منخفضي التحصيل والطلبة الموهوبين مرتفعي التحصيل في سمة القلق والدافع للانجاز والثقة بالنفس، واشتملت عينة الدراسة على (200) طالب تراوحت أعمارهم بين (14-16) سنة، وقد طبق عليهم اختبار كاتل للذكاء، ومقياس الدافع للإنجاز، ومقياس الثقة بالنفس، ومقياس القلق، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة بين درجات الموهوبين منخفضي التحصيل والموهوبين مرتفعي التحصيل لصالح المجموعة الأولى من حيث القلق، ولصالح الثانية من حيث الدافع للإنجاز والثقة بالنفس.

وأجرى بوم وأوين Baum & Owen (1988) دراسةً وصفية تحليلية هدفت إلى التعرف على الخصائص المميزة للطلاب مرتفعي القدرة العقلية من ذوي صعوبات التعلم عن غيرهم من الطلاب ذوي صعوبات التعلم من متوسطي القدرة العقلية والدافعية.

تكونت عينة الدراسة من (112) طالباً في الصفوف الدراسية من الصف الرابع حتى الصف السادس الابتدائي في ولاية كنتاكت. وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً لصالح مرتفعي القدرة العقلية ذوي صعوبات التعلم من حيث اتصافهم بمفهوم ذات منخفض، وإدراك فعالية الذات بصورة متدنية، والاهتمام بالإنتاجية، واختلاف خصائص المجموعتين حيث أسهمت متغيرات الميل نحو عزو الفشل للخوف أو الخجل، وإدراك فاعلية الذات بصورة متدنية، والاهتمام بالإنتاجية، كما تمايزت خصائص المجموعتين، واحتل متغير إدراك المعلمين لابتكاريه الطلبة الأهمية الكبرى في التمييز أو إحداث الفروق بين مجموعات الطلبة مرتفعي القدرة العقلية، وبين مجموعتي متوسطي القدرة لصالح مجموعة مرتفعي القدرة. كما أظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق بين المجموعتين في متوسط مستوى الدافعية.

كما قام فيسبي ويوشوك Vespi & Yowchuk (1992) بدراسة الخصائص الاجتماعية والانفعالية للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. تكونت عينة الدراسة من (4) طلاب بالصف الخامس، وقد دلت نتائج الدراسة على أن هؤلاء الطلاب يصارعون كونهم مختلفين ويشعرون بالعزلة وأنهم يميلون للمجازفة. كما أثبتت هذه الدراسة أن هؤلاء الطلاب يعرفون كيف يقيمون الصداقات ويحافظون عليها، لكنهم غالباً ما يكونون عاجزين عن استخدام هذه المعرفة عملياً في المواقف الاجتماعية، وهم يصارعون للحفاظ على علاقة زمالة إيجابية، كما أنهم جميعهم محبطون في علاقاتهم مع أقرانهم ومعلميهم، ويشعرون بالغضب والاستياء بفعل إدراك الفارق بين قدراتهم ومشاكلهم الاجتماعية والأكاديمية، والتي يمكن أن تؤثر أكثر على علاقاتهم بأقرانهم.

وقد هدفت دراسة السيد (2003) إلى التعرف على مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين عقليا من تلاميذ الصف الثاني المتوسط بدولة الكويت، وتم إجراء الدراسة على عينة من (1027) طالبًا وطالبة بواقع (531 تلميذ، 496 تلميذة)، وقد استخدمت ثلاث أدوات هي: مصفوفات رافن المتتابعة، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة والكتابة

والرياضيات. كشفت نتائج الدراسة أن نسبة 16% من مجموع أفراد عينة الدراسة من المتفوقين عقليا منخفضي التحصيل لديهم صعوبات في القراءة، وأن 12.3% لديهم صعوبات في الكتابة بينما 18.5% لديهم صعوبات في الرياضيات، كما بينت الدراسة أن 19.2% من الذكور لديهم صعوبات تعلم في القراءة مقابل 10.3% في عينة الإناث، كما وجد أن نسبة الصعوبات في الكتابة لدى الذكور 7.7% مقابل 20.7% لدى الإناث، وبالنسبة لصعوبة الرياضيات فقد كانت نسبة الذكور 11.5% مقابل 31% لدى الإناث، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين كلا الجنسين في نسب شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لصالح التلاميذ الذكور، وكشفت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نسب شيوع أنماط الصعوبات ونسبة شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية في القراءة والكتابة والرياضيات.

وقام العنزي (2003) بدراسة لمعرفة العلاقة بين الثقة بالنفس ودافع الإنجاز، حيث تكونت عينة الدراسة من 300 طالباً في المرحلة المتوسطة، توصل فيها إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الثقة بالنفس ودافع الإنجاز لدى عينة من المتفوقين دراسياً في المرحلة المتوسطة، في حين لم تتوفر مثل هذه العلاقة لدى الطلبة العاديين، كما توصل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الثقة (الطلاقة اللغوية، والاستقلالية، والعامل الفيزيولوجي، والعامل النفسي، والعامل الاجتماعي) بين عينة الدراسة.

وهدفت دراسة الشامسي (2005) إلى الكشف عن مدى وجود فروق بين المتفوقات عقلياً مرتفعات التحصيل الدراسي والطالبات المتفوقات عقلياً منخفضات التحصيل الدراسي في أبعاد مفهوم الذات، ومفهوم الذات الأكاديمي، ومفهوم الذات العام. وقد أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى مفهوم الذات الكلي والأكاديمي والعام بين مجموعتي الدراسة لصالح المتفوقات مرتفعات التحصيل، وعدم وجود فروق في أبعاد مفهوم الذات غير الأكاديمي بين مجموعتي الدراسة.

كما قام كليمونز Clemons (2008) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين كل من مفهوم الذات لدى الطلبة واتجاهاتهم نحو الدراسة، والمهارات التنظيمية والدراسية،

والدافعية للإنجاز والأسلوب التعليمي، ومستوى تعلم الوالدين، وذلك لدى عينة تكونت من (369) طالباً موهوباً منخفضي التحصيل تم اختيارهم من (6) مدارس من مقاطعة فيرجينيا واركنساس من صفوف دراسية امتدت من الصف السادس إلى الصف التاسع الإعدادي. قام الباحث باستخدام مجموعة من الأدوات اشتملت على اختبار التحصيل ومقياس الدافع الشخصي للإنجاز، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة ودالة بين الحالة الاجتماعية والاقتصادية للطلبة ودافع الإنجاز الأكاديمي، كما أشارت إلى وجود علاقة بين اتجاه الطلاب نحو المدرسة والإنجاز الأكاديمي، حيث أن دافعية الإنجاز كان لها أثراً إيجابياً في اتجاهات الطلبة نحو المدرسة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المتغيرات السابقة تعزى إلى الجنس.

كما هدفت دراسة يار (2014) إلى التحقق من أثر دافعية الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمي واستراتيجيات التعلم الذاتي والمناخ المدرسي في انخفاض تحصيل الطلبة المتفوقين عقلياً بالمرحلة الثانوية، وقد تكونت العينة العشوائية العنقودية الكلية للدراسة من (872) طالباً وطالبة بالصف الثاني الثانوي في مدارس مملكة البحرين. وقد طبق اختبار المصفوفات المتتابعة لقياس معامل الذكاء بهدف فرز الطلبة المتفوقين عقلياً بالعينة، حيث تكونت عينة المتفوقين عقلياً من (160) طالباً وطالبة، كما اعتمدت الدراسة على الدرجات التحصيلية في تصنيف المتفوقين عقلياً إلى مجموعة الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي والتي اشتملت على (52) طالباً وطالبة، ومجموعة الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي واشتملت على (108) طالباً وطالبة. وقد اعتمد الباحث على أربعة مقاييس في عملية جمع البيانات، وتمثلت في: مقياس دافعية الإنجاز، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، ومقياس استراتيجيات التعلم الذاتي، ومقياس المناخ المدرسي. كما أظهرت نتائج الدراسة أن المتفوقين عقلياً منخفضي التحصيل شكلوا نسبة (32.5%) من الطلبة المتفوقين عقلياً بالعينة، ونسبة (6%) من العينة الكلية للدراسة، وكانت نسبة الذكور (73%) في عينة الطلبة المتفوقين عقلياً منخفضي التحصيل الدراسي، بينما كانت نسبة الإناث (27%). وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين عقلياً منخفضي التحصيل ومرتفعي التحصيل الدراسي في مفهوم الذات

الأكاديمي ودافعية الإنجاز عند مستوى دلالة (0.01) وفي استراتيجيات التعلم الذاتي والمناخ المدرسي عند مستوى دلالة (0.05)، وقد كانت الفروق في جميع هذه العوامل لصالح الطلبة المتفوقين عقلياً مرتفعي التحصيل الدراسي.

يتضح من الدراسات السابقة التي تناولت فئة الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني وعلاقتها بمجموعة من المتغيرات، أن معظمها هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الموهوب ذي التحصيل المتدني ومتغيرات شخصية مثل تقدير الذات، والدافعية، والثقة بالنفس، والقلق، ومتغيرات أخرى كالجنس والعمر. فقد تناولت مجموعة من الدراسات العلاقة بين الموهوبين ذوي التحصيل المتدني ومفهوم الذات، حيث اتفقت جميعها على أن الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني يعانون من تقدير ذات متدني مقارنة بالطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المرتفع، ومن تلك الدراسات (Baum & Owen, 1988 ؛Waldron, Saphire & Rosenblum, 1987)، وكذلك أكدت دراسة الشامسي (2005) بأن المتفوقات عقلياً منخفضات التحصيل الدراسي يعانون من تدني مفهوم الذات الكلي والأكاديمي مقارنة بالمتفوقات عقلياً مرتفعات التحصيل.

وأما عن علاقة الموهوبين ذوي التحصيل الدراسي المنخفض بالدافعية والثقة بالنفس، فقد توصلت بعض الدراسات مثل (غنيم، 1988؛ Baum, 1985) بأن الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني يعانون من دافعية منخفضة ومستوى متدني من الثقة بالنفس.

وللتعرف على طبيعة العلاقة بين الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني ومجموعة المتغيرات أو العوامل التي تؤثر على المستوى الأكاديمي لهذه الفئة، استخدمت أدوات ومقاييس مختلفة كاختبارات الذكاء مثل كاتل ورافن، واختبارات التحصيل، ومقاييس السمات الشخصية والسلوكية مثل مقياس الدافع للإنجاز، ومقياس الثقة بالنفس، ومقياس القلق، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم.

التعليق العام على الدراسات السابقة

من خلال الاطلاع العام على مجمل الدراسات السابقة التي أجريت على طلبة من مراحل عمرية مختلفة، يتضح أن بعض هذه الدراسات هدفت إلى الكشف عن أثر البرامج التدريبية في تنمية دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي سواء كان عند الطلبة بشكل عام أو عند الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني بشكل خاص، مثل دراسة كل من (الأستاد، 2014؛ زيدان وعبدالرزاق، 2009؛ بقيعي، 2004؛ الصياح، 1997؛ محمود، 1991؛ Olenchak, 1995). Change and Change, 2000 كما اتجهت بعض الدراسات مثل (السيد، 2003؛ الشامسي، 2005؛ غنيم، 1988؛ Clemons, 2008) إلى دراسة العلاقة القائمة بين الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني ومجموعة من الخصائص الشخصية أو العوامل التي تؤثر على مستوى التحصيل لدى هذه الفئة كدافعية الإنجاز والثقة بالنفس وغيرها من السمات الشخصية. في حين ركزت دراسة كل من (Baum & Owen, 1988; Vespi & Yowchuk, 1992) على التعرف على الخصائص الشخصية والانفعالية والاجتماعية والمعرفية لدى الطلبة الموهوبين متدنيي التحصيل.

وقد أشارت نتائج كل من (الجلاد، 2007؛ الدليمي، 2005؛ قناوي، 1993؛ Hung, 2003 Change & Change, 2000) إلى فاعلية بعض استراتيجيات الإبداع الجماعي مثل العصف الذهني، والحل المبدع للمشكلات، وتآلف الأشتات في تنمية التحصيل الدراسي لدى الطلبة في بعض المواد الدراسية. في حين أشارت نتائج الدراسات (غنيم، 1988؛ Baum, 1985؛ Waldron, Saphire & Rosenblum, 1987) إلى أن من أهم العوامل أو الأسباب التي تؤدي إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني، هي تدني مستوى الثقة بالنفس، ومفهوم الذات، والدافعية للإنجاز لدى هذه الفئة.

الفصل الرابع

برامج التدخل مع الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني

ويشتمل على النقاط التالية:

- خصائص برامج الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني
- أهداف البرامج الخاصة بالطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني
- آلية التعامل مع الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني
- البرامج الخاصة بالطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني
- كفايات معلم الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني

الفصل الرابع

برامج التدخل مع الموهوبين

من ذوي التحصيل المتدني

مقدمة:

إن عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني والتعرف على خصائصهم الشخصية والعوامل التي تقف خلف تدني مستوى تحصيلهم الدراسي، يشكل مقدمة ضرورية لتوفير البرامج والاعتبارات والفرص التربوية لهذه الفئة، وبالتالي لا فائدة مرجوة من هذه المرحلة ما لم نوفر برامج وخدمات تبنى على نتاجات المسح السريع والتشخيص الدقيق لعملية الكشف عنهم، وتلبي الاحتياجات المختلفة للطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني، وتستغل جوانب التميز والموهبة عندهم لتطوير وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لديهم.

ويمثل الطلاب الموهوبون ذوو التحصيل المتدني أو أولئك الذين يعانون من صعوبات تعلم مجموعة مهمة من الطلاب الذين لا يجدون أي نوع من الرعاية أو التقدير، أو الخدمات النفسية والتربوية الملائمة فالتركيز على ما لديهم من صعوبات تستبعد

الاهتمام بالتعرف على قدراتهم المعرفية غير العادية وتجاهلها. وعلى ذلك فمن غير المتوقع أن نجد انحرافاً بين الإمكانات الأكاديمية لهؤلاء الطلاب وأدائهم الفعلي داخل الفصول المدرسية (Whitmore & Maker, 1985).

لذا، سنستعرض في هذا الفصل خصائص البرامج والاستراتيجيات التي تقدم للطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني، والأهداف المرجوة من تطبيق هذه البرامج، وأهم تلك البرامج والاعتبارات التربوية التي طبقت على هذه الفئة.

خصائص برامج الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني:

يرى وايتمور Whitmore (1985) أن البرامج التي يتم إعدادها للموهوبين ذوي التحصيل المتدني يجب أن تتناول ثلاثة مجالات أساسية :

1- التعرف على السمات الخاصة بالطالب الموهوب والمشاكل التي يعاني منها؛
2- تطوير طرق واستراتيجيات بناءة للتوافق مع التناقضات والإحباط الحادث بسبب الفجوة بين القدرة المعرفية ومستوى الأداء عند الطالب الموهوب متدني التحصيل؛
3- تهيئة وتطوير نمو صحي وواقعي لمفهوم الذات.

ويرى بأن هناك خمسة مكونات للبرامج يمكن أن تؤخذ بالاعتبار:

1- على المعلمين أن يدركوا بأن هذه الفئة من الطلبة لديهم قدرات عقلية وإبداعية متميزة، وهم لا يرغبون أن يكونوا متدنيي التحصيل أو فاشلين، ولديهم تقدير ذاتي منخفض ويحتاجون لتنمية وتطوير مهارات بناءة ومتوافقة وفهم ذاتي، كما يجب أن يكون المعلمون متمكنين من أساليب التوجيه والإرشاد، وعلى علم بخصائص وسمات هذه الفئة من الطلبة، ولديهم الرغبة في التعامل معهم.
2- يجب أن يكون البرنامج باعثاً على التحدي، ويكافئ الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني؛ بمعنى أن يتم تطوير كافة العناصر التعليمية لزيادة التحدي والنجاح.
3- يجب أن تشمل متطلبات التدريس الحد الأدنى من التذكر والحفظ، وأنشطة التدريب والممارسة، وأن توفر فرصا قصوى لطرح الأسئلة والبحث العلمي، والإنتاج

الإبداعي، وينبغي التشجيع على أنشطة التعلم الموجهة نحو الذات، وأن يتم غرس الانضباط الذاتي لدى الطلبة، والمناخ الذي يبرزه أسلوب التدريس الذي يتخذه المعلم يجب أن يكون ممتعا وباعث على التوقعات، ويبعث على الرضا الذاتي وبدون ضغوط كبيرة.

4- يجب أن تتضمن مجموعة الأقران على أقل تقدير بعض الطلاب الموهوبين، وبعض الطلاب من ذوي التحصيل المتدني، والذين قد يصبحوا أصدقاء خاصين، ويجب أن تقبل المجموعة التنوع والفروق الفردية، وفي هذا السياق يذكر كلاً من كولمان وفلتس Fults (1983) & Coleman أن هناك دراسات أوضحت بأن التقدير الذاتي قد ينخفض فعلاً عندما يتم فصل الأطفال المميزين في فصول خاصة.

5- يجب توفير الخدمات الخاصة التي يتطلبها الطلبة الذين يعانون من إعاقات، وأولئك الذين يحتاجون إلى تعليم علاجي، أو لاستشارة ومشورة المجموعة، بما في ذلك مشورة الأسرة والتي قد تكون مطلوبة.

أهداف البرامج الخاصة بالطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني:

1- التعرف على جوانب التميز والموهبة واستغلالها في تطوير وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى هذه الفئة؛

2- تنمية مواهب وقدرات الطلبة والوصول بها إلى أقصى حد ممكن؛

3- تساعد في زيادة الدافعية نحو التعلم والتحصيل رفيع المستوى؛

4- تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين؛

5- توظف طرائق واستراتيجيات التعليم المختلفة، وتراعي أنماط التعلم لدى الطلبة؛

6- تشجيع الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني على حب المواد الدراسية من خلال توظيف عناصر الجذب والتشويق؛

7- تنمية تقدير الذات لدى الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني؛

8- زيادة ثقتهم بقدراتهم وإمكاناتهم؛

9- إتاحة الفرص المختلفة للطلبة لكي يتعرفوا على اهتماماتهم المختلفة والتي تنطلق من نقاط القوة لهؤلاء الطلبة.

10- توفير بيئة مناسبة تحتوي على مثيرات مختلفة تستثير القدرات الكامنة لدى هذه الفئة.

11- تتضمن خدمات إرشادية وتوعوية وتوجيهية مناسبة لمشكلات الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني إلى جانب الخدمات الإثرائية والعلاجية.

12- توفير الكوادر الفنية المدربة والمؤهلة خصيصاً للتعامل مع هذه الفئة من الطلبة، ويشمل ذلك المعلمين والأخصائيين والإداريين.

13- تركز برامج رعاية الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني على إكسابهم مهارات دراسية تضمن حصولهم على التحصيل المرتفع إلى جانب صقل مواهبهم المتميزة.

آلية التعامل مع الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني:

يقترح الزيات (2002) بعض الأساليب للمعلمين في التعامل مع هؤلاء الطلبة وهي:

أ- بالنسبة للمشكلات الأكاديمية:

- تقدّيم المادة العلمية بأساليب متنوعة تستثير معظم الحواس بصرياً وسمعياً ولمسياً مع تكليف هؤلاء الطلاب بكتابة المادة العلمية وإعدادها.
- أعطاء الطلاب الفرص الملائمة لتوظيف ما لديهم من معارف ومعلومات وتقديمها بأساليب متنوعة.
- تقارير مكتوبة، تقارير شفهية، اختبارات سريعة ومختصرة، تطبيقات عملية.
- تقديم بدائل خبرات التعلم والتي لا تعتمد على الورقة والقلم أو القراءة مثل: المتاهات، الألعاب المنطقية أو العقلية، الرسوم، المعالجات الحسابية أو الرياضية.
- جلوس الطالب في مكان يمكنك أن تراه وتتابعه بسهولة.
- أعطاء تكليفات واقعية مع استخدام التعاقدات وتواريخ محددة ومعقولة، لإكمال الواجبات المدرسية والتي غالباً ما تكون أقصر لهؤلاء الطلاب.

ب- بالنسبة للمهارات التعويضية:

- تعليم الطالب وتدريبه على استخدام الآلات الكاتبة والكمبيوتر، وتشجيعه على استخدام الآلات الحاسبة وأجهزة التسجيل كمعينات أو وسائل تعليمية مدعمة.
- تعليم الطالب و تدريبه على النواحي التنظيمية واستراتيجيات حل المشكلات مستخدماً تكنيكات تعديل السلوك المعرفي.

ج- بالنسبة للحاجات الوجدانية أو الانفعالية:

- تخفيف الضغوط الأكاديمية كأسلوب من أساليب تجنب الإحباط والافتقار إلى الدافعية.
- استخدام جوانب القوة لدى الطالب والأنشطة الأخرى التي يحقق فيها تفوقاً، وتعزيز التقدم الذي يحرزه الطالب في جوانب الضعف.
- استخدام الألعاب الجماعية التي تشجع الطالب على التحدث، وعقد لقاءات أو اجتماعات دورية بين الطلاب للتعرف على مشاعرهم ومناقشة مشكلاتهم.
- استخدام التعلم بالنمذجة عن طريق دمج الطلاب المتفوقين عقلياً ذوى التحصيل المتدني مع أقرانهم من المتفوقين عقلياً ذوي التحصيل المرتفع كي يكتسبوا منهم ما يمكن اكتسابه وتعلمه.
- شرح وتفسير النواحي الايجابية المترتبة على كون الفرد موهوباً مع تخفيف الآثار السلبية بسبب أنه يعاني من تحصيل متدني.

وفي هذا الصدد، يذكر راثفون(1996) Rathvonمجموعة من الاستراتيجيات المدرسية التي قد تساهم في حل مشكلة الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني، وتتمثل في التالي:

- الاستراتيجية المدرسية الأولى: التواصل الفعال مع الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني في كل ما يخص علاقاتهم بمعلميهم.
- الاستراتيجية المدرسية الثانية: التواصل الفعال مع معلمي الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني؛ لتعرف الأسباب المؤدية إلى ضعف التحصيل الأكاديمي لديهم.

- الاستراتيجية المدرسية الثالثة: التشجيع والتحفيز المستمر لدى الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني داخل الصف الدراسي.
- الاستراتيجية الرابعة: تشجيع الطالب الموهوب ذو التحصيل المتدني على أن يلعب دور المعلم الصغير من خلال مساعدة زملائه في بعض الجوانب الذي يتميز بها.
- الاستراتيجية الخامسة: مساعدة الطالب الموهوب ذو التحصيل المتدني على تحسن مهارات التواصل الفعال، وخاصة داخل الصف الدراسي.
- الاستراتيجية السادسة: مساعدته على الجرأة في طرح الأسئلة والاستفسارات والمداخلات.
- الاستراتيجية السابعة: مساعدته على علاج جوانب الضعف والقصور لديه من خلال تعزيز جوانب القوة والمهارات التي يتقنها.
- الاستراتيجية الثامنة: المشاركة الفعالة في الأنشطة والفعاليات والبرامج المدرسية، وخاصة تلك المخصصة للطلبة الموهوبين.

في ضوء ما تقدم، سيتم التعرض إلى مجموعة من البرامج والفرص التربوية التي تم تطبيقها على الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني، حيث استهدفت هذه البرامج استثارة دافعيتهم وتنمية مستوى التحصيل الدراسي لديهم من خلال معالجة المشكلات المختلفة التي تعاني منها هذه الفئة.

البرامج الخاصة بالطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني:

نموذج ريم ترايفوكال Rimm TRIFOCAL

أعدا هذا النموذج كل من ديفز وريم(Davis & Rimm (2004 ويستخدم في علاج ضعف التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني، ويتكون من ست خطوات وهي:

1- تقييم المهارات والقدرات، والتشخيص الدقيق للمشكلة التي يعاني منها الطالب وأنماط ضعف التحصيل، ويجب أن يتضمن التقييم اختبار ذكاء فردي، واختبارات تحصيل فردية، واختبار إبداع، ومقابلات مع الطالب ووالديه.

2- التواصل بين البيت والمدرسة، حيث من المهم مناقشة النتائج التي تم الحصول عليها مـن تطبيـق الاختبارات من قبل الأهل والمعلمين والاختصاصين الاجتماعيين.

3- تغيير التوقعات من قبل الآخرين، حيث أن النتائج المتميزة في اختبارات الذكاء والإبداع والإنتاجية الإبداعية للطالب تحتم على مختلف الأطراف تغيـير توقعـاتهم الـسلبية تجـاه الطلبـة الموهـوبين ذوي التحصيل المتدني.

4- تطـابق النمـوذج، حيـث يمكـن أن يـؤدي الطالـب الموهـوب ذو التحـصيل الجيـد دور الأنمـوذج بالنسبة إلى الطالب الموهوب ذو التحصيل المتدني، ويفضل أن يكون النمـوذج مـن نفـس الجـنس ويمتلك سمات الحنان والتعاون، ولديه أوجه تشابه مع الطالب.

5- تصحيح الخلل في المهارة، حيث يجب على المعلمـين تـدريس المهـارة لفـترة محـددة مـع أهـداف محددة من أجل التغلب على الخلل الموجود في المهارة، ولأن الطالب موهوب فإنه يمكن التغلـب على الخلل بسرعة.

6- التعزيز في البيت والمدرسة، حيث يقدم للطالب مستويات من التعزيز؛ فالتعزيز البسيط والفعال يجب أن يقدم لتشجيع السلوكات المبنية على الأنشطة المنجزة أو على نوعية النـشاط، ويمكـن أن يتضمن التعزيز التـسريع حـسب المـادة أو الـصف، أو المـشاركة في مـشاريع خاصـة تلبـي ميولـه واهتماماته ورغباته.

المنشار الاستعاري لعكس اتجاه ضعف التحصيل

The Prism Metaphor for Reversing Underachievement

قام كل من باوم و رينزولي و هيبريـرت(Baum, Renzulli & Hebert (1995 بإعـداد هـذا النمـوذج، وقد تم اختيـار المنـشار الاسـتعاري للدلالـة عـلى التحـول الـذي يحـصل لـدى الطلبـة الموهـوبين ذوي التحصيل المتدني عنـد تعرضـهم إلى مجموعـة مـن الخـبرات والأنـشطة الإثرائيـة ليـصبحوا مـن الطلبـة الموهوبين ذوي التحصيل المرتفع.

يـسمح للطلبـة في هـذا النمـوذج ليـصبحوا قـادرين عـلى إنتـاج حلـول وأفكـار إبداعيـة عـبر

جمع معلومات خام، واستخدام مستوى متقدم من حل المشكلات، وتطبيق استراتيجية البحث العلمي في حقول متنوعة من الدراسة.

برنامج التلمذة **Mentor Program**

اقترح هذا النموذج كيانج- وون(Kyung- Won (1990 ويهدف إلى أن يتتلمذ الطالب الموهوب ذو التحصيل المتدني على يد أحد المختصين أو الخبراء، حيث يعمل أحد الأفراد المتخصصين في مجال معين بطريقة فرد- لفرد، لمساعدته على أداء عمله اليومي، وتذليل الصعوبات والمعوقات التي قد تعترض مستوى تطور الإنجاز الأكاديمي للطالب، ويفضل أن يكون المختص من الأشخاص التي تربطهم علاقة جيدة مع الطالب.

وقد اتضح أن هذا النموذج يرفع من مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالب الموهوب، كما يحسن من مهارات الدراسة والمذاكرة، ويخفض من نسب أو معدلات التسرب المدرسي؛ وذلك نتيجة المهام التي تعطى للطالب طوال اليوم الدراسي (Jeon & Feldhunsen, 1993).

أنموذج التدريس المستند إلى الدافعية:

صمم كيلر Keller 1987 أنموذجاً يسمى بأنموذج التدريس المستند إلى الدافعية، وفيه يقترح خمس استراتيجيات لكل منها عدد من الإجراءات التي تعمل على تحفيز المتعلم وإثارة دافعيته نحو التعلم من خلال توظيف الخبرات والمحتويات التعليمية ذاتها (الزغول، 2009)، وتشمل هذه الاستراتيجيات ما يلي:

1- استراتيجية خلق الاهتمام لدى المتعلم نحو موضوع التعليم (Creating Interest)؛ وتتضمن هذه الاستراتيجية عدة إجراءات تشمل إثارة وجذب انتباه المتعلمين، وخلق الإثارة المعرفية، وحب الفضول لديهم، مع مراعاة التنويع وإحداث التغيرات في البيئة الصفية من أجل الحفاظ على انتباه المتعلمين واهتماماتهم.

2- استراتيجية ملائمة المحتوى لدوافع المتعلمين (Relevance)؛ وتتضمن إثارة الإدراك والوعي لدى المتعلمين بأن ما يتعلمونه مرتبط ارتباطاً وثيقاً بحاجاتهم ويعمل على

إشباعها، كما أن المحتوى الدراسي يساهم في تحقيق أهدافهم المستقبلية؛ بمعنى تحقيق مبدأ نقل أثر التعلم من خلال ربط الإطار النظري المتمثل في المحتوى الدراسي بالجانب العملي المرتبط باهتمامات وميول الطلبة؛ وفي هذه الاستراتيجية يلجأ المعلم إلى إجراءات مثل توجيه الأهداف وتكييفها من خلال ربطها بحاجات ودوافع واهتمامات المتعلمين وإبراز قيمتها في مساعدتهم في اختيار التخصصات المهنية في المستقبل، وكذلك إشباع دوافع المتعلمين من خلال تلبية احتياجاتهم بتوظيف المحتوى الدراسي وتنوع الأنشطة الدراسية لتشمل العمل الفردي والمنافسة، والتعاون واكتساب المهارات القيادية.

3- استراتيجية جعل المحتوى يبدو كأنه مألوفاً لدى المتعلمين (Familiarity)؛ وتتضمن عرض المحتوى الدراسي من قبل المعلم بطريقة جذابة وممتعة وقابلة للفهم، وذلك من خلال تنفيذ المعلم لعدد من الإجراءات تتمثل في توضيح المفاهيم الغامضة، والإكثار من الأمثلة الحسية والواقعية، وكذلك الإكثار من الأمثلة الواقعية والموجودة في بيئة المتعلمين، وإتاحة الفرصة للمتعلمين للحديث عن خبراتهم الخاصة بالمحتوى الدراسي، وتحفيزهم على طرح الأسئلة والاستفسارات.

4- استراتيجية تعزيز الثقة الذاتية للمتعلم (Confidence)؛ وتهدف إلى تعزيز سيطرة المتعلم الذاتية على الموقف التعليمي وخلق التوقع لديه بأنه قادر على الإنجاز والنجاح، وفيها قد يلجأ المعلم إلى بعض الإجراءات الصفية المتمثلة في تزويد الطلبة بمتطلبات التعلم القبلي، ومساعدتهم على تذكر خبرات التعلم السابقة ذات العلاقة بالمحتوى الدراسي، وإتاحة الفرصة لهم في استخدام مكونات البيئة الصفية، وضمان حريتهم في التحرك والاستفادة من مكوناتها، وكذلك إدخال عنصر المرح والتشويق وحس الفكاهة مع تجنب النقد والسخرية والتهكم مع المتعلمين، ومراعاة تنوع الأنشطة والمهمات والأسئلة والواجبات بما يتناسب مع اهتمامات وميول وقدرات الطلبة، والعمل على ربط النجاح بمجهوداتهم الذاتية وعزوه إلى مواهبهم وقدراتهم، وكذلك إزالة مشاعر الخوف والقلق لديهم من الفشل والإخفاق، وعدم إغفال تقديم التغذية الراجعة لهم.

5- استراتيجية تحقيق الإشباع لدى المتعلمين (Satisfaction)؛ وتتضمن هذه الاستراتيجية

توليد قناعة ورضا لدى المتعلمين بالإنجاز الذي حققوه من تعلم المحتوى او المادة الدراسية، حيث يعمل المعلم من خلالها على خلق شعور لدى الطالب بأن هذا الإنجاز الذي تحقق هو نتاج جهود وقدرات الطالب نفسه، ويمكن للمعلم استخدام عدة إجراءات تتمثل في توظيف التعزيز بمختلف أنواعه وأشكاله وإجراءاته، واستخدام لوحات الشرف والشهادات التقديرية، بالإضافة إلى عرض أداء الطالب وإنجازاته خلال العام الدراسي أمام الطلبة أو وضعها في الصف، أو في الأماكن والممرات والساحات المدرسية.

برنامج الإبداع الجماعي:

صمم سلمان (2016) برنامج الإبداع الجماعي الذي يتضمن مجموعة من الجلسات التدريبية تتناول مجموعة من المفاهيم والمبادئ والمهارات والأنشطة التي بنيت على أساس استراتيجيات الإبداع الجماعي، والتي تشكل في مجموعها برنامجاً متكاملاً يتم فيه تدريب الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني عليه؛ بغية تنمية دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الأكاديمي لديهم من خلال توظيف الاستراتيجيات والآليات اللازمة للوصول إلى حلول إبداعية لمشكلات واقعية بطريقة جماعية؛ وقد استند هذا البرنامج إلى (3) استراتيجيات إبداعية، وقد تم اختيار هذه الاستراتيجيات نظراً لسهولة استيعابها وقابليتها للتطبيق في حل مشكلات واقعية تناسب الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني في المرحلة الإعدادية، وهذه الاستراتيجيات هي: استراتيجية العصف الذهني؛ وإستراتيجية الحل المبدع للمشكلات؛ وإستراتيجية تآلف الأشتات، ويحقق برنامج الإبداع الجماعي جملة من الأهداف تتمثل في التالي:

1- زيادة وعي الطلبة بالمشكلات والتحديات الواقعية الموجودة في بيئتهم، ومحاولة حلها بطريقة إبداعية.
2- تمكين الطلبة من توظيف استراتيجيات الإبداع الجماعي المختلفة لحل مشكلات واقعية.
3- تنمية المهارات الخاصة بالعمل الجماعي الفعال لدى الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني.

4- تحفيز الطاقات الكامنة والقدرات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني من خلال العمل الجماعي.

5- تنمية دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني.

وقد ذكر الصمادي (2015) بعض البرامج والاستراتيجيات الخاصة بالطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم وهي كالتالي:

مشروع الآمال العليا :(**high Hopes Project**)

تم تصميم هذا البرنامج تحت قانون جافت (Javits Act Program) للفنانين / العلماء / المهندسين الموهوبين من ذوي الاحتياجات الخاصة وتدريبهم لتطبيق مهارات جديدة ضمن التخصصات والمهن المختلفة، وقد طبّق هذا المشروع في المدرسة الأمريكية للصم في (West Harford\ Connecticut) وقد شارك (27) طالباً في عدد من المشاريع من خلال مساهمة الطلبة في حل مشاكل حقيقية. حيث توفر تلك الخبرة العملية في حل المشكلات فرصة تعليمية نادرة ليصبحوا قادرين على حل مشكلات الحياة الحقيقية، تم توزيع الطلبة إلى فرق متعددة التخصصات انطلاقاً من اهتماماتهم) مهندسين / علماء / فنانين(للتعاون على حل المشكلات ضمن الفريق المتعدد التخصصات، والهدف الرئيسي كان التوصل إلى مقترحات تتضمن حلولاً إبداعية لإعادة بناء بحيرة في مدرسة الصم والتي كانت تعاني من مشكلات مائية متعددة.

فتعلم الطلبة المهارات التنظيمية من خلال تجزئة المشكلة الرئيسية إلى مهمات متسلسلة وتحديد مسؤولين عن تنفيذ كل مهمة وتحديد الزمن اللازم لإنهائها والتحدي في حل مشكلة واقعية ضمن زمن محدد كان يتطلب من الطلبة تنظيم جهودهم للتوصل إلى حل فعّال للمشكلة لتحقيق الفائدة والمنفعة وبالكلفة الاقتصادية المناسبة.

الصفوف الخاصة:

أسست بعض المقاطعات في الولايات المتحدة الأمريكية برامج الصفوف الخاصة للموهوبين من ذوي الصعوبات التعلمية، ومن أشهرها مدرسة ميرلاند الحكومية (Maryland public school) في مقاطعة مونتجمري والتي تساعد (50) طالباً بثلاثة برامج للمرحلة المتوسطة، وبرنامجين للمرحلة الثانوية، وتقوم هذه البرامج على الموازنة بين متطلبات تطوير الموهبة والاحتياجات الأكاديمية لكل طالب بإعداد مناهج متقدمة لتطوير الموهبة ومع تعديلات ملائمة للتعويض عن الصعوبات التعلمية في صفوف ذات أعداد قليلة وبإتاحة الفرص للتعلم النشط، كما تعد مدرسة جرين وود (Green Wood School) أحد الأمثلة على تلك البرامج والتي تم تصميمها للطلبة من عمر (10-15) سنة من ذوي الصعوبات التعلمية في القراءة والكتابة والرياضيات والذين يتميزون بقدرات عقلية مرتفعة. حقق الطلبة في هذه المدرسة النجاح لأن البرنامج تم تصميمه لتلبية احتياجات كل الطلبة من النواحي العقلية، والانفعالية، والجسدية، والإبداعية.

استراتيجيات التفاعل الصفي:

هي استراتيجيات قابلة للتطبيق، تُسهل على الطلاب الإقبال على انجاز المهام اليومية المسندة إليهم، والتفاعل الإيجابي مع الدرس، فالصف المتفاعل مع المعلم ومع نفسه صف ناجح لا يحتاج المعلم فيه لإتباع سياسة المجابهة مع الطلاب بهدف دفعهم إلى التعلم، وهنا نجد أن المعلم استطاع جذب انتباه الطلاب بشكل طبيعي وحفزهم على المشاركة الفاعلة، كما نمى القدرات الصحية والبناءة الكامنة فيهم، مما أكسب هؤلاء الطلاب نضجا ومسؤولية، كما جعل الصف مجتمعاً تعلميًا نشطاً، يبعث على المرح والسرور، كما أن هذه الاستراتيجية تساعد الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني على ما يلي:

- رفع مفهوم الذات لديهم؛
- المساهمة في رفع تحصيلهم الأكاديمي؛
- زيادة تقبل الأقران للصعوبات التي تواجه الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني.

استراتيجية التعلم بالخبرة:

إن تمتع الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني أو الذين يعانون من صعوبات تعلم بقدرات عقلية مرتفعة قد يساهم في الإفادة من قدرتهم على التعلم من خلال الخبرة ونقل أثر التعلم، ولكي نضمن فاعلية هذه الاستراتيجية لابد لنا من مراعاة ما يلي:

- أن تكون أهداف الطلبة واضحة ومحددة؛ لكي يصبحوا قادرين على تبرير وفهم جوانب الصعوبة لديهم وإمكانية التعايش معها؛
- امتلاك الطلبة لسمة الإصرار والمثابرة وحب التعلم؛
- لديهم قدرات إبداعية في مجال من مجالات الموهبة؛
- يمتلكون روح التحدي لمواجهة الصعوبات التعليمية التي تحول دون تحقيق مستوى رفيع من التحصيل الدراسي.

استراتيجية تفريد التعليم:

تركز هذه الاستراتيجية على ضرورة تصميم برامج تربوية تأخذ بعين الاعتبار جوانب القوة والتميز وجوانب الضعف لدى فئة الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني، ويتم ذلك من خلال استغلال نقاط القوة واستثارتها بواسطة مجموعة من الأنشطة الإثرائية المتقدمة ومعالجة أوجه القصور والضعف من خلال برامج علاجية؛ وتشتمل هذه الاستراتيجية على ما يلي:

- برامج دراسية متقدمة لتنمية جوانب الموهبة؛
- برامج تدريسية لتنمية الجوانب التي يكون مستوى الداء فيها متوسط؛
- تدريس علاجي يتناول جوانب القصور والصعوبات.

استراتيجية التعليم العلاجي:

وتهدف إلى خلق بيئة تغذي مواهب الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتوفر لهم الدعم العاطفي وتلبي احتياجاتهم من خلال التركيز على نواحي القوة وتدعيمها، والتدخل العلاجي لمواجهة صعوبات التعلم.

برنامج ليوناردو (**Leonardo Program**):

جاء تطبيق برنامج ليوناردو ماب نسبة إلى الفنان المبدع ليوناردو دافنشي الذي أبدع مئات اللوحات الفنية وترك ألوف المخططات التي شملت تصميمات معمارية للمدن والمباني والجسور والطائرات والمعدات والروافع بالاعتماد على الأدوات والمعدات الموجودة في عصره والتي تبناها متحف الوتني Eliwhitney في الولايات المتحدة الأمريكية، وهو يعتبر أحد البرامج التي تتناول الاهتمام بتدريب الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات التعلمية على حل المشكلات والتكيف مع البيئات المختلفة والذي صمم ليتم تطبيقه في عشرة أسابيع، ويهدف إلى تدريب الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات التعلمية لإكسابهم مجموعة من المهارات التي تشكل الاستراتيجيات التنظيمية، ويشمل الفئة العمرية من (9- 11) سنة.

يقوم هذا البرنامج على تطوير مجموعة من المهارات لإنجاز عدد من المشاريع، حيث يجسد كل مشروع على أنه رحلة يكون قائدها الطفل نفسه، من خلال تحمل الطفل المسؤولية فيختار قيادة المشروع بنفسه، كما يتعلم الطفل وجود المعيقات التي يجب أخذها بالحسبان ويكون المعلم في بداية العمل على هذه المشاريع هو الموجه الرئيسي للطفل حيث يرشده لوجود العقبات وكيفية التغلب عليها، والتخلص من القيود التي قد تفرض تأثيرها على المشاريع خلال الأسابيع العشرة الأولى والتي قد تؤدي إلى التقدم أو التأخر لإنجاز هذه المشاريع وتستخدم النماذج الأصلية للمشاريع حتى يتعرف الطلبة على طريقة جديدة في التفكير، حيث يدرب الطالب على طرح عدد من الأسئلة تمكنهم من التغلب على العقبات وصولاً إلى المنتج المبدع، ويقوم هذا البرنامج على تعليم الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني على مجموعة من مهارات التفكير والتي تعتبر هامة جداً لكل خطوة من خطوات المشروع كالتخطيط، والتحضير والجدولة، والاستكشاف، والمطالبة.

استراتيجية الصفوف الخاصة داخل المدرسة:

خصصت بعض الأنظمة التربوية صفوفاً خاصة للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أو الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني، حيث يقوم بتعليمهم معلمين متخصصين يمارسون العديد من الأنشطة داخل صفوفهم، وتكون البرامج المقدمة لهم بحسب نوع

ودرجة الموهبة، ويكون التركيز في هذه البرامج على تنمية مفهوم الذات لديهم فضلاً عن تحسين مستوى تحصيلهم الدراسي.

استراتيجية العصف الذهني:

يعد العصف الذهني Brainstormingمن أكثر الأساليب المستخدمة في تحفيز الإبداع والمعالجة الإبداعية للمشكلات في حقول التربية، والتجارة، والصناعة، والسياسة، وتعرف هذه الاستراتيجية بأنها عملية تفكير فردي و/ أو جماعي صممت لاستخراج أكبر عدد ممكن من الأفكار أو الحلول لمشكلة معينة، وذلك عن طريق تنظيم جلسات حرة يتمكن فيها المشاركون من استحضار أفكار عديدة حول موضوع ما، دون أن يتعرض المشارك للنقد أو السخرية، ثم تسجل الأفكار وتعاد غربلتها للوصول إلى الحل الأمثل. وتهدف استراتيجية العصف الذهني إلى تحفيز وتطوير مختلف عناصر الإبداع (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والقدرة على إدراك التفاصيل)، وتوليد أفكار جديدة وبدائل من أجل إكمال مشروع العمل، وخلق مناخ عمل من الثقة، والسعادة، والإنتاجية، الذي يتيح مجال لجميع المشاركين في إبداء رأيهم بحرية تامة، كما أن العصف الذهني يفيد في تسهيل المشاركة بين الأعضاء في فريق العمل الواحد، ويعزز المرونة العقلية وإثراء العديد من الأفكار الابتكارية، ويعلم اتجاهات التسامح والاحترام لأفكار الآخرين، ويشجع على تطوير مفردات تعليمية مناسبة في غرفة الصف، مما يزيد من دافعية المتعلم نحو المحتوى الدراسي، وخاصة إذا تم توظيف الجانب النظري من المنهج في حل مشكلات واقعية من بيئة الطالب.

ويلخص بويم ووين(Buam & Owen (2004الشروط الواجب توافرها في البرامج الخاصة بالطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني، والتي يجب أن تتضمن ما يلي:

1- تشجيع الطلبة على اكتساب المعلومات وتبادل الأفكار بطرق إبداعية انطلاقاً من موهبتهم واهتماماتهم الخاصة بهم.

2- توفير مواد ومناهج متخصصة من خلال محاضرين متخصصين، الزيارات الميدانية، الأفلام.

3- الاستعانة بالأشخاص من ذوي الخبرات الناجحة كمدربين.

4- إتاحة الفرص المختلفة للطلبة لكي يتعرفوا على اهتماماتهم المختلفة والتي تنطلق من نقاط القوة لهؤلاء الطلبة.

5- ضرورة أن تتضمن هذه البرامج المنهاج الفوق معرفي، والذي ينعكس إيجابياً على أداء هؤلاء الطلبة من خلال استخدام الاستراتيجيات المختلفة التي تساعدهم على النجاح والتغلب على صعوباتهم التعلميّة.

لا شك أن نجاح هذه البرامج والاستراتيجيات واثبات فاعليتها في رفع مستوى تحصيل الطلبة الموهوبين تعتمد بدرجة كبيرة على المعلم، فالمعلم الذي يمتلك كفايات ومهارات في التعامل مع هذه الفئة، ويقدر إنجازات وقدرات الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني، ويراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، كما يراعي أنماط التعلم لديهم، فإن هذا سيؤدي إلى نجاح وفاعلية هذه البرامج. لذا، تبرز أهمية امتلاك معلم الطلبة الموهوبين، بجميع فئاتهم، إلى مجموعة من الكفايات والمهارات اللازمة لتلبية احتياجاتهم المعرفية والنفسية والاجتماعية.

كفايات معلم الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني:

لاشك أن معلم الطلبة الموهوبين بشكل عام، والطلبة الموهوبين من ذوي الخصوصية المزدوجة يفترض أن يمتلك كفايات معرفية وأدائية تتناسب مع طبيعة هذه الفئة، وخاصة أن هذه الفئة لديها قدرات عقلية ومواهب وإمكانات وفي الوقت نفسه تعاني من ضعف التحصيل الدراسي، وبالتالي لابد أن يتم التعامل بحذر تام من قبل المعلم مع هؤلاء الطلبة؛ لذا، سيتم التطرق في هذا الجزء إلى مجموعة من الكفايات والمهارات التي يجب توافرها في معلم الطلبة الموهوبين بجميع فئاتهم، ويقسم (صبحي، 2006) هذه الكفايات إلى ستة أقسام رئيسية، وهي:

أولاً: الكفايات المعرفية:

إن المقصود بالكفايات المعرفية هو ضرورة توافر بيئة معرفية شاملة تتصل بميدان الموهبة والإبداع؛ إضافة إلى المفاهيم والخبرات والمعارف والتجارب؛ ومن بينها: الإلمام بطرائق وأدوات التشخيص الشاملة التي تعينه في الكشف عن فئة الموهوبين بشكل عام والموهوبين ذوي الخصوصية المزدوجة بشكل خاص والشروط الواجب توافرها في التشخيص متعدد المعايير، وطريقه تطبيق كل أداة من أدوات التشخيص، هذا من ناحية. ومن ناحية أخرى الإلمام بالخصائص السلوكية والنفسية والانفعالية للطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني والتعرف على البرامج المقدمة لهم. والمعلم المبدع هو الذي يواكب التطور المعرفي في مجال تربية الموهوبين من خلال الوصول إلى أوعية المعلومات والبيانات والمعارف بأشكالها المختلفة (المطبوعة؛ والمرئية؛ والمنطوقة؛ والمحوسبة).

ويمكن تصنيف الكفايات المعرفية التي يتمتع بها معلم الطالب الموهوب كما تصنفها مارجريت ليندس في (Lindsey 1980,) إلى:

- كفاية معرفية لفهم الذات والحساسية تجاه الآخرين؛
- كفاية معرفية في النمو الإنساني وعمليات التعلم؛
- كفاية معرفية في المحتوى المراد تعليمه؛
- كفاية معرفية في عمليات التعليم.

ولعلي أذكر في هذا المجال أن دراسة قام بها بيجناتو Pegnato 1959 أتضح فيها أن عينة الدراسة من المدرسين تركوا أكثر من نصف الطلبة الموهوبين الذين أمكن للباحث التعرف عليهم فيما بعد باستخدام اختبار بينيه للذكاء. ولعل نتائج هذه الدراسة توضح مدى الحاجة المعرفية في برامج إعداد المعلمين للتعرف على الطلبة الموهوبين (Lindsey 1980,).

ثانياً: الكفايات الاجتماعية:

ويقصد بهذه الكفايات هي جملة المهارات المتصلة بالتفاعل الاجتماعي، والاتصال والتواصل التي تمكن المعلم/ المعلمة من المساهمة في عملية التنشئة الاجتماعية التي تقوم

بها المدرسة. ونحن نعلم أن المدرسة هي إحدى مؤسسات المجتمع المدني، لذا ينبغي على المعلم أن يكون في مقدوره إدارة التفاعل الاجتماعي داخل الصف، ومساعدة هذه الفئة من الطلبة على إدراك الوظائف والأدوار الاجتماعية بما يتناسب مع القيم والاتجاهات والعادات التي يحملها الطالب الموهوب، ومراعاة خصائصه النفسية والاجتماعية، بالإضافة إلى إدراك احتياجاتهم الخاصة ومعالجة المشكلات التي قد تعترض مسيرة حياتهم العلمية والعملية والاجتماعية.

ومن الكفايات التي لها علاقة بالمجتمع هي وجوب إقامة اتصالات إعلامية بأولياء الأمور عن طريق النشرات واللقاءات، وإقامة ورش العمل لتوعية هذه الفئة بميدان الموهوبين، وكيفية رعايتهم وتحقيق رغباتهم، وكذلك إقامة مناقشات واستفسارات ذات توجهات اجتماعية مع بقية المدرسين.

ثالثاً: الكفايات الوظيفية:

الكفايات الوظيفية تتكامل مع الكفايات الأخرى وتكلمها؛ ويفترض أن يكون المعلم على درجة عالية من الكفاءة الوظيفية؛ ويكون في مقدوره إدارة العملية التعليمية / التعلمية بكفاءة عالية وفعالية. والمعلم المبدع هو الذي يستطيع أن يستعيد من جميع المصادر المتاحة ويوظفها في تنمية الموهبة والإبداع لدى طلابه. كما أن بإمكانه توفير الوسائط المساندة، والوسائل التعليمية التقليدية والمحوسبة وتوظيفها بفعالية في تلبية احتياجات واهتمامات الطلبة الموهوبين والمبدعين. ولا ننسى دور المعلم في جعل البيئة حاضنة مناسبة للموهوبين والمبدعين من خلال التفاعل القائم بين الطلبة والبيئة؛ والتعاون مع الإدارة المدرسية في توفير كل الإمكانات والتسهيلات بما يلبي رغبات هذه الفئة من الطلاب.

ولا نغفل في هذا السياق دور المعلم / المعلمة في الإلمام بالقوانين والتشريعات والأنظمة والتعليمات التي تخص الطلبة الموهوبين من ذوي الخصوصية المزدوجة؛ وكذلك إلمامه بعمليات التنظيم والتخطيط والتنفيذ؛ والتقويم؛ واتخاذ القرارات بما يلبي احتياجات الطلبة الموهوبين.

إن المعلم الذي يوظف جميع معارفه وخبراته ومهاراته في معالجة مشكلات حياته

مستمدة من أرض الواقع، إنه فعلاً ليرقى بهذه الفئة لمستويات تنمي تفكيرهم وتزيد من دافعيتهم نحو الوصول إلى قدرات عقلياً ومعرفية عليا. ومن الصفات الوظيفية التي يفترض أن يمتلكها معلم / معلمة الطلبة الموهوبين، القدرة على توجيه الطلاب لتحقيق أقصى طاقاتهم، والاهتمام بهم، وإثارة انتباههم نحو المواقف التعليمية، واستغلال جوانب التميز لمعالجة نقاط الضعف وأوجه القصور لديهم.

وترى ليندسي (Lindsey ،1980) في كتابها تدريب معلمي الطلبة الموهوبين والمتفوقين، أن من أبرز الخصائص الوظيفية لمعلم / معلمه الطلبة الموهوبين أن يكون ديموقراطياً ولا يكون مستبداً، وأن يكون مرشداً بدل من أن يكون ضاغطاً أو مكرهاً الطلاب على فعل شيء معين؛ وأن يستخدم خطوات حل المشكلات بدل من أن يتوصل إلى النتيجة مباشرة؛ ويتطلع إلى اشتراك الطلاب في اكتشاف الحل بدل من أن يعطي الإجابة بصورة مباشرة.

رابعاً: كفايات التطوير:

إن من ضمن البرامج الخاصة بالطلبة الموهوبين هي برامج الإسراع وبرامج الإثراء. لذا يتطلب من معلم / معلمة الطلبة الموهوبين معرفة المهارات والكفايات التي تتعلق بتطوير المواد التعليمية والخطط الدراسية التي تشبع وتنمي حاجات الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني وتساعدهم على حل مشكلاتهم الدراسية. ومن ضمن الكفايات المتصلة بهذا الجانب، مقدرة المعلم / المعلمة على تطوير خطة لحل المشكلات؛ وتطوير برامج للمحاكاة؛ وتطوير طرائق تدريس جديدة تنمي التفكير لدى هذه الفئة من الطلاب؛ وتطوير وسائل تعليمية وبرامج حاسوب؛ والمساهمة في تطوير ميدان التربية والتعليم بشكل عام والبرامج التربوية الخاصة بفئة الموهوبين بشكل خاص.

هذا وللمعلم الدور المهم في مشروعات التطوير التربوي المتعلقة ببرامج الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني من خلال فهمه للأهداف العامة والخاصة بهذه الفئة وكيفية تطبيقها، ليتمكن من تخطيط وإعداد برامج تساعدهم في تنمية قدراتهم الإبداعية وفي الوقت نفسه يطورون من مستوى تحصيلهم الدراسي. كذلك لا نغفل الجانب التطويري المعرفي،

فالمعلم الذي يطور نفسه من خلال إطلاعه على آخر البحوث وآخر المستجدات في ميدان الموهبة والإبداع، يستطيع أن يرقى بطلبته إلى أعلى مستويات المعرفة.

وفي هذا الصدد، يرى Williams 1971 أن هناك ثلاثة عناصر فعالة في عملية التطوير المعرفي هي: محتوى المادة؛ وسلوكيات المدرسين؛ وسلوكيات الطلبة. فلم يعد مقبولاً أن يكون المعلم الذي تتطلع إليه أنظار طلابه كل صباح في معزل عن الحياة ومستجداتها في مجال التقنية والمعلوماتية أو في متابعة المستجدات في البحث التربوي والتطوير ومهارات التعلم والتكامل والاتصال وخصائص النمو وأساليب التعلم لدى الطلاب ودوره في التنشئة الاجتماعية، وتطوره الذاتي العلمي والعملي وتأهيله وتدريبه (Lindsy ،1980:1981).

خامساً: الكفايات التربوية:

نقصد بالكفايات التربوية؛ هي ذلك البعد التربوي الذي ينطوي على المهارات والصفات والخبرات المتعلقة بمهنة المعلم وهي التربية والتعليم. ومن بين هذه المهارات: الإلمام بطرائق التدريس التي تساعد الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني على عملية التعلم بالاكتشاف، مثل طريقة الاستقراء وطريقة حل المشكلات، هذا من ناحية. ومن ناحية أخرى الإلمام بأهداف تعليم الموهوبين واحتياجاتهم وكيفية التعامل معهم. وكذلك من المهارات التي يجب على معلم / معلمة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني أن يأخذها في الحسبان، الإلمام بعمليات القياس والتقويم، والمقدرة على تخطيط البرامج ومتطلباتها التربوية، واحترام تلاميذه في تفكيرهم وطموحهم، والقدرة على إثارة الانتباه في المواقف التعليمية؛ واستخدام أساليب التعزيز التي تحفز هذه الفئة على الإبداع والتفكير المتحرر.

ويرى (صبحي، 2003) أن هذه الكفايات يمكن أن تترجم إلى أفعال من خلال الإطلاع على الأدب التربوي المتعلق بالموهوبين من ذوي الخصوصية المزدوجة، والإطلاع على كل ما هو جديد في هذا الميدان من كتب ونشرات ودوريات، والمشاركة في ورش العمل والمؤتمرات والتثقيف الذاتي المستمر، وتبادل الخبرات بين زملاء المهنة من أعضاء الهيئة التعليمية؛ والإفادة من برامج التدريب والتأهيل وإعادة التأهيل.

سادساً: الكفايات الشخصية:

إن الكفايات الشخصية تتكامل مع غيرها من الكفايات الواجب توافرها في معلم/ معلمة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني. وهؤلاء الطلبة يتأثرون تأثراً كبيراً بمدرسيهم، فإذا كانت شخصية المدرس وسلوكه يؤثران في سلوك المتعلم، فإن فاعلية التعلم ستكون مؤثرة حتماً، كما أن اتجاهات المعلمين وسلوكهم الإيجابي نحو الابتكار يلعب دوراً أساسياً في خلق مناخ مبدع داخل الفصل حيث يشجع على تنمية المستويات العليا من التفكير عند التلاميذ.

وفي هذا الصدد، يرى (جروان، 2013) بأن معلم الموهوبين يجب أن يتمتع بمجموعة من الخصائص التي تساعده على تهيئة المناخ الذي يقوّي ثقة المتعلم بنفسه أو يدمّرها، ويقوّي روح الإبداع أو يقتلها، ويثير التفكير الناقد أو يحبطه، ويفتح المجال للتحصيل والإنجاز أو يغلقه، وتضمّ الخصائص العامة المتفق عليها ما يلي:

1- قدرة عقلية فوق المتوسط، حيث يعتبر الذكاء هو أحد أهم السمات الأساسية التي يجب توافرها لدى المعلم الموهوب، واعتبر بعض الباحثين نسبة ذكاء فوق المتوسط شرطاً ضرورياً من شروط النجاح في مهنة التعليم.

2- معرفة متعمقة متطورة في مجال التخصص، وتتجسد في أن الخبرة والتعمق في موضوع التخصص الذي يدرسّه المعلم شرط أساسي لنجاحه في التعليم، كما تمثّل الدرجة الجامعية الأولى في موضوع التخصص الحد الأدنى برأي عدد من الباحثين والخبراء بوجه عام؛ ومعنى ذلك أن يكون المعلم طالباً جاداً ومقتدراً من الناحية العلمية في مجال تخصصه، ويرتبط بهذه السمة ضرورة أن يُظهر المعلم تعطّشه الدائم للتعلّم والمعرفة.

3- الشجاعة الأدبية في قول "لا أعرف"، حيث يجب أن يكون معلم الطلبة الموهوبين صادقاً وأميناً مع نفسه ومع طلبته، ولا يعيبه أبداً أن يقول "لا أعرف الإجابة! دعونا نبحث عنها معاً"؛ وذلك لأن التعليم ينطوي على مواجهة مواقف كثيرة يكتشف المعلم فيها جهله. وما لم يكن مستعداً للاعتراف بذلك فإنه ينمّي اتجاها سلبياً لدى طلبته مفاده أن الجهل بأي شيء ضعف ومصدر للخجل، ولذلك ينبغي إخفاؤه حتى لو تطلب ذلك الادعاء بالمعرفة أو إعطاء إجابات خاطئة.

4- الإحساس القوي بالأمن الشخصي؛ وذلك لأن مهنة التعليم ليست من المهن التي يمكن أن يؤديها بنجاح أشخاص لا يشعرون بالأمن أو أشخاص ضعفاء الشخصية. حيث إن المعلم ضعيف الشخصية سيجد نفسه في معظم الأحيان في مواجهة خط النيران أكثر من غيره من المعلمين الذي يتمتعون بقدر كبير من الثقة بالنفس والشعور بالقيمة الشخصية، ولذلك لن يستطيع الصمود في هذا الجو الضاغط سوى الأشخاص الذين لديهم مخزون كاف من الإمكانات النفسية الشخصية.

5- تقبّل الغرابة والأصالة والتنوع، يجيب بعض الطلبة على أسئلة وتعيينات معلميهم بطرق غير مألوفة لا يتوقعها المعلمون أنفسهم ولكنها قد تكون في الصميم، ويعتبر تشجيع وتعزيز التفكير المتشعب لدى الطلبة أحد الأهداف في التعليم الذي يهدف إلى تنمية الإبداع، وبالتالي فمن الواجب على المعلمين أن يكونوا منفتحين ومستعدين لتقبل كافة الأفكار التي يعرضها الطلبة.

6- حسن التنظيم والاستعداد المسبق، حيث يجب أن يكون المعلم قادراً على تنظيم غرفة الصف وتنظيم قدر من المعرفة والأنشطة الملائمة لمستوى الطلبة ووقت الحصة وتوصيلها للطلبة. ومهما كان شكل الصف فمن الضروري أن يكون الطلبة على وعي تام بأن الأشياء منظمة، وأن المعلم مستعد لدرسه، وأن هناك هدفاً واضحاً لكل ما يمارس في الصف.

7- التأهيل التربوي والتدريب العملي، حيث يعتقد كثير من الباحثين أن تعليم الموهوبين ليس إلاّ نوعاً من التربية الخاصة التي تشمل كافة الفئات المتطرفة حول المتوسط، وحتى يمكن تلبية احتياجات الطلبة الموهوبين كفئة خاصة لا بّد أن تكون البرامج التربوية المصممة لهم مختلفة عن البرامج التربوية للعاديين.

صيغ إجرائية لبعض كفايات معلم / معلمة الموهوبين:

لا يكون للكفايات الخاصة بالطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني معنى إلا إذا ترجمت لأفعال ومشروعات، وفي هذا الصدد، يضع (صبحي، 2006) مجموعة من الصيغ الإجرائية لهذه الكفايات، وفيما يلي بعض هذه الصيغ:

1- أن يكون المعلم / المعلمة قادراً / قادرة على:
2- التعرف على أساليب وطرق الكشف عن الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني.
3- استخدام طرق التدريس التي تساعد المتعلم على اكتشاف التعلم.
4- استخدام الوسائط المتعددة من مكتوبة ومنطوقة ومحوسبة.
5- ربط المنهاج الدراسي بأنشطه تتعلق ببيئة الطالب وتشحذ تفكيره.
6- صياغة أسئلة ذات مستويات عليا من المعرفة، ومثيره لانتباه الطلاب.
7- تخطيط برامج وخدمات تلبي احتياجات الطلبة الموهوبين.
8- الإطلاع على النظريات والبحوث والدراسات المتعلقة بميدان تربية الموهوبين.
9- التعرف على الأهداف العامة والقوانين والأنظمة الخاصة بالموهوبين من ذوي التحصيل المتدني.
10- بناء علاقة اجتماعية مع كل الأطراف المعنية في عملية التعلم.
11- خلق بيئة صفيه ومناخ مدرسي باعث على التفكير.
12- التعاون مع زملائه في كل ما من شأنه توفير الظروف التي تؤدي إلى إثارة التفكير لدى الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني.
13- العمل على توفير الأجهزة والمواد التعليمية التي تعمل على تشجيع الطلبة نحو التعلم.
14- خلق توجهات إيجابية نحو الاهتمام بتربية الموهوبين من ذوي الخصوصية المزدوجة.
15- إرشاد الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني في كل ما من شأنه إثارة الدافعية نحو التعلم.
16- استخدام أساليب القياس والتقويم المختلفة.
17- تحليل وتصنيف الأسئلة وفق مستوياتها المعرفية.
18- تعزيز مفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني.

الفصل الخامس

دراسة تجريبية

ويشتمل على النقاط التالية:

- مشكلة الدراسة
- أسئلة الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- مصطلحات الدراسة
- حدود الدراسة
- منهج الدراسة
- متغيرات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية
- نتائج الدراسة
- توصيات الدراسة

الفصل الخامس

دراسة تجريبية

فاعلية برنامج تدريبي مبني على أساس استراتيجيات إبداعية في تنمية دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني في المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين؟

مشكلة الدراسة:

يتسم الأطفال الموهوبون من ذوي التحصيل المتدني بقدرتهم على التعلم بسرعة تفوق سرعة أقرانهم العاديين، وبأنماط تعلم مختلفة، وغالباً ما يتواجد هؤلاء الأطفال في فصول دراسية مختلطة مع الطلبة العاديين حيث لا تتوافق استراتيجيات التدريس مع أنماط التعلم المناسبة لديهم الأمر الذي يتسبب في انخفاض مستوى الدافعية والرغبة في الإنجاز لديهم، ومن هنا قد تنبع مشكلة تدني التحصيل لدى هؤلاء الموهوبين؛ بسبب شعورهم بالضجر والملل من الاستراتيجيات المتبعة في عملية التعليم والتعلم. وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن التباين الدال بين أنماط التعلم وأساليب التدريس

وما يترتب على ذلك من غياب الدافعية، يقف خلف تحول العديد من الطلاب الموهوبين إلى فئة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني (Rimm, 1986).

إضافة إلى ما سبق، يرى كل من دودال وكولانجيلو (Dowdall & Colangelo, 1982) أن هناك عدة أسباب قد تقف وراء تدني مستوى التحصيل لدى الطلبة الموهوبين منها ما يتعلق بالمدرسة مثل غياب التقدير والاحترام الفردي للطفل داخل المدرسة، والمناخ المدرسي شديد التنافس، والتركيز في التقييم الخارجي، ووجود الأساتذة المتسلطين، والمناهج غير المشجعة، ويضيف بنيتو (Bineto, 2003) عامل الخوف المدرسي، ومنها ما يتعلق بالأسرة مثل الروح المعنوية الضعيفة للأسرة، وتدني المستوى التعليمي والاقتصادي للأبوين، والحماية الزائدة والتدليل الزائد، ومنها ما يتعلق بالمجتمع مثل ضغوط الأقران، ومنها كذلك ما يتعلق بالعوامل الشخصية للطالب الموهوب مثل تدني مفهوم الذات، والاتجاهات السلبية نحو المدرسة، ونقص الدافعية.

إن نقص الدافعية لدى الطلبة الموهوبين يعد حقيقة أمراً متناقضاً؛ وذلك لأن الدافعية الذاتية تعتبر صفة مميزة لدى الطلبة الموهوبين، حيث يعتبر رنزولي (Renzulli, 1984) أن الالتزام بالمهمات يعد من إحدى الركائز الثلاث في تعريفه للطالب الموهوب، وهذا ما أكد عليه كل من فريزر وهنسكر ولي وفاينلي وجارسيا ومارتن وفرانك (Frasier, Hunsacker, Lee, Finley, Garcia, Martin, Frank, 1995) في استطلاع لمعرفة خصائص الطلبة الموهوبين من قبل المعلمين، حيث أكدوا على أن الدافعية تعتبر من السمات الرئيسة لدى الطلبة الموهوبين.

ويرى راوسون (Rawson, 1986)أن الطالب الذي يوصف بأنه موهوب ويعاني من تدني مستوى التحصيل غالباً ما يكون لديه تقديراً منخفضاً للذات ودافعية منخفضة، وعلى الرغم من أن التفكير الإبداعي، والذي يمثل أهمية رئيسة لحل المشكلات المعقدة، يحسن من مشاعر تقدير الذات ويرفع من مستوى الدافعية، إلا أن الأبحاث التي تتناول خصائص التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني لا زالت قليلة بل نادرة.

ومن خلال عمل الباحث في نطاق تربية الموهوبين والمبدعين، والحالات التي كان يطلب فيها تدخل الباحث لمساعدة بعض الطلبة على زيادة دافعية الإنجاز لديهم، وتنمية

ثقتهم بأنفسهم، وتحسين تحصيلهم الأكاديمي، تولد لديه إحساس بمشكلة الدراسة، والتي يمكن تحديدها في أن هناك تدني في دافعية الإنجاز والثقة بالنفس لدى بعض الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني، وما عزز هذا الإحساس هو ملاحظات المعلمين الذين كانوا دائمي الشكوى من هذا الضعف، والذي كان أحد أهم أسباب معاناتهم بقدر ما كان من أهم أسباب معاناة طلبتهم.

إن الرؤية الأولية التي تشكلت لدى الباحث هي أنه لا بد أن يكون هناك مظاهر وأسباب تقف وراء تدني التحصيل لدى الطلبة الموهوبين، بعضها مرتبط بالمتعلم، وبعضها مرتبط بالمعلم، والبعض الآخر مرتبط بعوامل أخرى، وإذا ما استطعنا الكشف عنها وتحديدها، فإنه يمكن ضبطها والتخفيف من آثارها، لذا برزت الحاجة إلى فكرة إعداد برنامج تدريبي قائم على أساس استراتيجيات إبداعية، يعتقد الباحث أنها تساعد في تنمية دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني.

من خلال ما سبق، وفي ضوء النقص الواضح للبرامج التدريبية والفرص التربوية- على حد علم الباحث- التي تهدف إلى زيادة دافعية الإنجاز وزيادة مستوى الثقة بالنفس اللذين يعدان من العوامل المهمة في زيادة مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة بشكل عام ولفئة الموهوبين بشكل خاص، وإيماناً بأهمية ذلك، برزت فكرة بناء برنامج تدريبي مبني على أساس استراتيجيات إبداعية، يمكن أن يساعد في تنمية دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني في المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين.

أسئلة الدراسة

من خلال ما تقدم يمكن تحديد إشكالية الدراسة الراهنة في السؤال الرئيس التالي:

ما مدى فاعلية برنامج تدريبي مبني على أساس استراتيجيات إبداعية في تنمية دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني في المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين؟

وينبثق من التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1- هل تختلف فاعلية التدريب على البرنامج التدريبي في تنمية دافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني حسب المجموعة والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهما؟

2- هل تختلف فاعلية التدريب على البرنامج التدريبي في تنمية الثقة بالنفس لدى الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني حسب المجموعة والنوع الاجتماعي؟

3- هل تختلف فاعلية التدريب على البرنامج التدريبي في تنمية التحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني حسب المجموعة والنوع الاجتماعي؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- التحقق من أثر البرنامج المقترح في تنمية دافعية الإنجاز والثقة بالنفس لدى الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني.

2- التحقق من أثر البرنامج المقترح في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى فئة الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية من النقاط الآتية:

1- خدمة المنظومة التربوية البحرينية في بناء برنامج تدريبي مبني على أساس الإبداع الجماعي لتنمية دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى فئة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني.

2- تساعد على توفير أنشطة إثرائية وخدمات مساندة لتلبية احتياجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين بشكل عام، ولفئة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني بشكل خاص.

3- إعادة الاعتبارات التربوية للطلبة من جميع فئاتهم، وتسليط الضوء على أولئك الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني.

4- تفتح مجالاً لدراسات لاحقة بناءً على نتائجها.

5- قد تفتح الدراسة الحالية آفاقاً جديدة للتربويين في مجال توظيف أساليب التعليم، بالإضافة إلى دمج آليات واستراتيجيات الحل المبدع للمشكلات في المناهج الخاصة بالطلبة الموهوبين.

6- توفير بيانات بحثية يمكن الاستفادة منها في إجراء المزيد من الدراسات ذات العلاقة.

مصطلحات الدراسة

الاستراتيجيات الإبداعية:

مجموعة من الأساليب والطرق التي يستخدمها المدرب لإنتاج كمية من الأفكار أو الحلول المتنوعة والأصيلة عند التعرض لموقف ما أو مشكلة حياتية من قبل فرد أو مجموعة من الأفراد في بيئة عمل محددة.

البرنامج التدريبي:

هو مجموعة من الأساليب والأنشطة التي يستخدمها المعلم داخل منظومة تعليمية محددة؛ لتحقيق هدف تعليمي يرمي إلى الارتقاء بمهارة المتعلم ضمن سلسلة من الإجراءات والتطبيقات التعليمية ووفق أساليب خاصة تسعى إلى تحقيق ذلك الهدف (زيتون، 2004).

دافعية الإنجاز:

يعرف تيرنر(Turner, 2003) دافعية الإنجاز بأنها رغبة المتعلمين للعمل أو المشاركة في التعلم المستمر وتحمل مسؤولية تطورهم الخاص. أما بروفي(Brophy, 1988) فقد عرفها بأنها ميل الطلبة لأداء نشاطات أكاديمية ذات مغزى يؤدي إشباعها إلى الحصول على مكافأة ورضى داخلي، بينما يشير ماكليلاند (McClelland, 1985) إلى أن دافعية الإنجاز تكوين افتراضي يعني الشعور المرتبط بالأداء التقييمي حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، وأن هذا الشعور يعكس مكونين أساسيين هما الرغبة في النجاح، والخوف من

الفشل، خلال سعي الفرد لبذل أقصى جهده وكفاحه من أجل النجاح وبلوغ الأفضل، والتفوق على الآخرين.

الثقة بالنفس:

يعرف (القواسمة والفرح، 1996) الثقة بالنفس على أنها سمة شخصية تعبر عن شعور الفرد بالكفاءة والقدرة على مواجهة العقبات والظروف المختلفة، مستخدماً أقصى ما تنتجه إمكاناته وقدراته لتحقيق أهدافه المرجوة، وهي مزيج إيجابي من الفكر والشعور والسلوك الذي يعمل على تشجيع النمو النفسي والسوي للوصول بالفرد إلى المستوى المطلوب من الصحة النفسية والتكيف النفسي والاجتماعي.

الموهوبون منخفضو التحصيل:

يعرف الزيات (2002) الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني بأنهم الذين يتناقض مستوى أدائهم التحصيلي المدرسي (كما يقاس بالاختبارات التحصيلية) بشكل ملحوظ مع مستوى قدراتهم العقلية (كما يقاس باختبارات الذكاء أو الإبداع المقننة)، حيث تكون معدلاتهم التحصيلية أقل منَ المتوسّط أو منخفضة، وفي الوقت ذاته يحصلون على درجات ذكاء أو إبداع مرتفعة تضعهم ضمن مستوى الموهوبين، وبتعريف آخر هم الموهوبون الذين ينخفض مستوى أدائهم الدراسي بشكل دال عن مستوى قدراتهم واستعداداتهم الأكاديمية، وذلك كما تعكسه درجاتهم التي يتضمّنها التقرير المدرسي الخاص بهم، أو تلك الدرجات التي يحصلون عليها في اختبارات التحصيل.

حدود الدراسة

الحدود الزمانية:

تم تطبيق برنامج إبداعي خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2014/ 2015، بواقع 20 جلسة تدريبية في كل يوم سبت من كل أسبوع (بمعدل جلستين في اليوم، حيث استغرقت كل جلسة من ساعة ونصف إلى ساعتين).

الحدود المكانية:

اقتصرت الدراسة الراهنة على بعض مدارس المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين.

الحدود البشرية:

اقتصرت الدراسة الراهنة على عينة من الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني في الصف الثالث الإعدادي بالمدارس الحكومية بمملكة البحرين.

منهج الدراسة:

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي مبني على أساس الإبداع الجماعي والتعرف على فاعليته في تنمية دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني في المرحلة الإعدادية في مملكة البحرين. لذا استخدمت الدراسة المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين: المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، والاختبار القبلي والبعدي، لكون هذا المنهج يناسب أغراض الدراسة ويساعد في اختبار فرضيتها.

ويبين الجدول التالي التصميم البحثي المتبع في الدراسة الراهنة.

التصميم البحثي للدراسة

التطبيق	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
المقاييس القبلية	✓	✓
البرنامج التدريبي	✓	-
المقاييس البعدية	✓	✓

مجتمع الدراسة وعينتها:

شمل مجتمع الدراسة المستهدف جميع طلبة الصف الثالث الإعدادي من الموهوبين وغير الموهوبين في مملكة البحرين للعام الدراسي 2015/2014م في مختلف محافظات مملكة البحرين الأربع، والذين بلغ عددهم (10851) طالباً وطالبة يتوزعون على هذه المحافظات، وذلك حسب الإحصائية الرسمية التي صدرت في العام الدراسي 2015/2014م.

أما مجتمع الدراسة المتاح فيتمثل بالمجتمع الذي استخرجت منه عينة الدراسة الحالية، أي جميع طلبة الصف الثالث الإعدادي المسجلين في مركز رعاية الطلبة الموهوبين للعام الدراسي 2015/2014م في مختلف مجالات الموهبة، والذين بلغ عددهم (728) حسب آخر إحصائية رسمية صدرت في العام الدراسي 2015/2014م، وقد تم قبولهم في المركز بناءً على إنتاجاتهم الإبداعية أو من خلال ترشيحات معلميهم أو أولياء أمورهم.

عينة الدراسة:

تكونت العينة الكلية للدراسة من (110) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث الإعدادي في المدارس الحكومية بمملكة البحرين، وقد تم استخدم أسلوب المعاينة العشوائية الطبقية في اختيارها، بحيث تم اختيار (5-6) مدارس من كل محافظة بطريقة عشوائية، وقد روعيت نسبة متغير الجنس عند عملية الاختيار (11 مدارس بنين و11 مدارس بنات)، كما تم اختيار أفراد العينة الكلية بأعداد متساوية من كل مدرسة، بمراعاة شرط أن يكون الطالب مسجلاً في مركز رعاية الطلبة الموهوبين، حيث أن معدله التراكمي 75% أو أقل في المواد الأساسية (اللغة العربية، التربية الإسلامية، الرياضيات، اللغة الانجليزية، العلوم، المواد الاجتماعية). جدول 6 يوضح أسماء المحافظات والمدارس وأعداد الطلبة في العينة المختارة.

عينة الدراسة المستهدفة:

تم اختيار عينة الدراسة المستهدفة بناءً على الإجراءات التالية:

- أن يكون الطالب مسجلاً في مركز رعاية الطلبة الموهوبين في العام الدراسي 2015/2014م.
- أن يكون الطالب حاصل على معدل تراكمي 75% أو أقل في المواد الأساسية من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2015/2014م.
- تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن على جميع أفراد العينة الكلية المكونة من (110) طالباً وطالبة من الصف الثالث الإعدادي بمملكة البحرين، حيث تراوحت درجات ذكائهم بين (15) و(43) بمتوسط حسابي مقداره (33) وانحراف معياري مقداره (6).

- تطبيق اختبار فرانك وليامز للتفكير الابتكاري على جميع أفراد العينة الكلية، حيث تراوحت نتائجهم على الاختبار بين (40) و(120) بمتوسط حسابي مقداره (80) وانحراف معياري مقداره (17.3).
- تم حساب متوسط أعمار العينة الكلية فكان (14.2) سنة.
- تم حصر الطلبة من أفراد العينة الكلية الذين يقع معدل ذكائهم على اختبار المصفوفات المتتابعة أكثر من أو يساوي المتوسط الحسابي لأفراد العينة الكلية وهو (33)، وهذه الدرجة تقع ضمن فئة المستوى الجيد في القدرة العقلية، حيث تقع درجته ضمن الفئة المئينية من 90 إلى 95، بحسب النسخة المقننة للبيئة الكويتية في عام (1999).
- تم حصر الطلبة من أفراد العينة الكلية الذين تقع درجة إبداعهم على اختبار فرانك ويليامز لتقييم الإبداع (اختبار التفكير التباعدي الصورة A) أكبر من أو يساوي متوسط العينة الكلية التي طبق عليها هذا الاختبار في الدراسة الحالية وكان مقداره (80).
- تم اختيار الطلبة الذين كانت درجاتهم على اختباري الذكاء والإبداع أكبر من أو يساوي المتوسطات الحسابية لنتائج الطلبة على الاختبارين، وكان عددهم (46) طالباً وطالبة يمثلون المجموعتين التجريبية والضابطة.
- تم تقسيم عينة الدراسة المستهدفة إلى مجموعتين: الأولى تجريبية (23) طالباً وطالبة (12 إناث و11 ذكور)، والثانية ضابطة (23) طالباً وطالبة (12 إناث و11 ذكور)، بحيث تم توزيعهم على المجموعتين مع مراعاة نسبة كل من الذكور والإناث، و تجانس درجتي الذكاء والإبداع قدر الإمكان في المجموعتين.

أدوات الدراسة

من أجل جمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة الراهنة وفحص فرضها، تم استخدام عدد من الأدوات يوضحها الجدول التالي:

م	الأداة	الإعداد
1	اختبار المصفوفات المتتابعة	جون رافن John Raven 1938م
2	اختبار فرانك وليامز للتفكير الابتكاري	فرانك وليامز
3	مقياس الثقة بالنفس	القواسمة والفرح 1996م وتعديل الباحث
4	مقياس دافعية الإنجاز	الباحث
5	التحصيل الدراسي	السجلات المدرسية
6	البرنامج التدريبي	الباحث

متغيرات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

تشمل الدراسة على فئات المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة وهي كالتالي:

البرنامج التدريبي المقترح:

ويتضمن مجموعة من المفاهيم والمبادئ والأنشطة التي بنيت على أساس استراتيجيات إبداعية، وسيتم تطبيقه على المجموعة التجريبية (الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني).

التعريف الإجرائي للبرنامج التدريبي:

البرنامج الذي تم إعداده في هذه الدراسة، ويتضمن مجموعة من المفاهيم والمبادئ والأنشطة التي بنيت على أساس استراتيجيات إبداعية، والتي تشكل في مجموعها برنامجاً متكاملاً يتم تدريب الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني عليه، من خلال تحديد وتنظيم عدد من الجلسات التدريبية وتطبيقها بصورة جماعية؛ بغية تنمية دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى الفئة المستهدفة من الدراسة الحالية.

التعريف الإجرائي للموهوبين من ذوي التحصيل المتدني:

يعرفون إجرائياً -لأغراض هذه الدراسة- بأنهم الطلبة الذين يمتلكون مجالاً محدداً من

مجالات الموهبة (الأكاديمية أو الأدائية) بحيث يتم ترشيحهم من قبل معلميهم، ويكون معـدلهم التراكمـي في الفصل الدراسي الأول 75% أو أقل في المواد الأساسية بالمرحلة الإعدادية (التربية الإسلامية، واللغة العربية، والرياضيات، والعلوم، واللغة الإنجليزية، والمواد الاجتماعية) كما يقاس من خلال الاختبـارات التحـصيلية والأنشطة الصفية والواجبات المنزلية، في الوقـت الـذي تقـع نـسبة ذكـائهم في فئـة المـستوى الجيـد في القدرة العقلية (تقع درجاتهم من المئيني 90 إلى أقل من 95) في اختبار المـصفوفات المتتابعـة، ولـديهم مستوى من الإبداع (أكبر من أو يساوي المتوسط الحسابي للعينة الكلية) في الدراسة الحالية، كما يقـاس من خلال اختبار التفكير التباعدي الصورة (A) من رزمة تقييم الإبداع لفرانك ويليامز.

النوع الاجتماعي:

وينقسم إلى قسمين هما: الطلاب (الذكور)، والطالبات (الإناث).

1- المتغيرات الكمية التابعة:

دافعية الإنجاز:

تعرف إجرائياً بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب نتيجة استجابته على فقـرات مقيـاس الدافعية للإنجاز المستخدم في هذه الدراسة (إعداد الباحث).

الثقة بالنفس:

تعرف إجرائياً بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب نتيجة استجابته على فقـرات مقيـاس الثقة بالنفس المستخدم في هذه الدراسة.

التحصيل الدراسي:

يعرف إجرائياً بالنسبة المئوية لمجموع درجات التحصيل لعينة الدراسة في المواد الأساسية (اللغـة العربية، التربية الإسلامية، الرياضيات، اللغة الانجليزية، العلوم، المواد الاجتماعيـة) في نهايـة كـل فـصل دراسي.

2 - المتغيرات الضابطة:

المرحلة التعليمية:

سوف تقتصر عينة الدراسة على طلبة الصف الثالث الإعدادي بجميع محافظات مملكة البحرين.

التكافؤ بين المجموعتين في الأداء القبلي:

وقد تم التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل تطبيق البرنامج التدريبي في متغيرات التحصيل، والثقة بالنفس، ودافعية الإنجاز، والذكاء، والإبداع حسب متغيرات المجموعة (تجريبية، ضابطة)، والجنس (ذكر، أنثى)، والتفاعل بين المجموعة والجنس، حيث يوضح الجدول التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية:

المجموعة	النوع الاجتماعي	الإحصاءات	التحصيل	الثقة بالنفس	دافعية الإنجاز	الذكاء	الإبداع
التجريبية	ذكر	المتوسط الحسابي	63.4091	99.6364	177.4545	33.9091	83.0000
		الانحراف المعياري	9.57146	8.67494	22.43374	4.18221	15.05324
		العدد	11	11	11	11	11
	أنثى	المتوسط الحسابي	66.4750	106.8333	144.0000	35.4167	82.2500
		الانحراف المعياري	8.58478	11.80010	17.74055	2.87492	10.72063
		العدد	12	12	12	12	12
	الكلي	المتوسط الحسابي	65.0087	103.3913	160.0000	34.6957	82.6087
		الانحراف المعياري	8.99686	10.83236	26.04018	3.56032	12.67330
		العدد	23	23	23	23	23
الضابطة	ذكر	المتوسط الحسابي	62.2545	100.5455	167.2727	33.9091	84.1818
		الانحراف المعياري	8.76817	11.54438	22.26248	3.70012	8.37637
		العدد	11	11	11	11	11

المجموعة	النوع الاجتماعي	الإحصاءات	التحصيل	الثقة بالنفس	دافعية الإنجاز	الذكاء	الإبداع
	أنثى	المتوسط الحسابي	68.1083	104.3333	189.5000	34.5833	84.1667
		الانحراف المعياري	5.61321	12.82989	19.49592	4.31611	11.00275
		العدد	12	12	12	12	12
	الكلي	المتوسط الحسابي	65.3087	102.5217	178.8696	34.2609	84.1739
		الانحراف المعياري	7.72263	12.10886	23.32830	3.95678	9.61368
		العدد	23	23	23	23	23

تظهر نتائج الجدول السابق وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية تعزى لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما، وللتعرف على دلالة الفروق بين هذه المتوسطات وللتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في هذه المتغيرات تم استخدام تحليل التباين الثنائي Two- Way ANOVA كما هو موضح في الجدول التالي:

المتغيرات التابعة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التحصيل	المجموعة	0.658	1	0.658	0.01	0.922
	الجنس	228.3	1	228.305	3.374	0.073
	المجموعة*الجنس	22.3	1	22.303	0.33	0.569
	الخطأ	2842	42	67.672		
	الكلي	3094	45			
الثقة بالنفس	المجموعة	7.263	1	7.263	0.056	0.814
	الجنس	346.3	1	346.262	2.679	0.109
	المجموعة*الجنس	33.35	1	33.35	0.258	0.614
	الخطأ	5428	42	129.229		
	الكلي	5816	45			
دافعية الإنجاز	المجموعة	3579	1	3579.421	8.526	0.006
	الجنس	361.7	1	361.713	0.862	0.359
	المجموعة*الجنس	8897	1	8896.986	21.193	0.000

المتغيرات التابعة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	الخطأ	17632	42	419.807		
	الكلي	30985	45			
الذكاء	المجموعة	1.993	1	1.993	0.138	0.712
	الجنس	13.66	1	13.66	0.944	0.337
	المجموعة*الجنس	1.993	1	1.993	0.138	0.712
	الخطأ	607.7	42	14.468		
	الكلي	625.5	45			
الإبداع	المجموعة	27.55	1	27.55	0.208	0.651
	الجنس	1.68	1	1.68	0.013	0.911
	المجموعة*الجنس	1.55	1	1.55	0.012	0.914
	الخطأ	5564	42	132.466		
	الكلي	5595	45			

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) في درجات التحصيل، والثقة بالنفس، والذكاء، والإبداع القبلية تعزى لمتغيرات المجموعة والجنس والتفاعل بين المجموعة والجنس، مما يشير إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة في هذه المتغيرات قبل تطبيق البرنامج التدريبي، ويتضح من نتائج الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) في درجات مقياس الدافعية القبلي تعزى لمتغير الجنس، في حين كانت الفروق دالة حسب متغير المجموعة لصالح المجموعة الضابطة بمتوسط حسابي (178.8696)، والتفاعل بين المجموعة والجنس لصالح الإناث في المجموعة الضابطة بمتوسط حسابي بلغ (189.5).

نتائج الدراسة:

يتضمن هذا الجزء عرض ومناقشة نتائج الدراسة التي هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي مبني على أساس استراتيجيات إبداعية في تنمية دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني في المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين.

وللتحقق من فرضية الدراسة التي تنص على أنه يختلف أثر التدريب على برنامج تدريبي مبني على أساس استراتيجيات إبداعية في تحسين مستوى الدافعية للإنجاز، والثقة بالنفس، والتحصيل الدراسي للطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني، وحسب النوع الاجتماعي، فقد تم مقارنة أداء المجموعة التجريبية مع أداء المجموعة الضابطة على الاختبارين القبلي والبعدي باستخدام تحليل التغاير المصاحب (ANCOVA) Analysis of Covariance، وتحليل التغاير المتعدد المصاحب (MANCOVA) Multivariate Analysis of Covariance؛ وذلك من أجل ضبط أي فروق في نتائج الاختبارات القبلية للمتغيرات التابعة، وهي: دافعية الإنجاز، والثقة بالنفس، والتحصيل الدراسي، وأخذها بعين الاعتبار؛ على الرغم من أن هذه الفروق لا ترقى إلى مستوى الدلالة الإحصائية، ما عدا في متغير الدافعية حيث كانت الفروق دالة حسب متغير المجموعة لصالح المجموعة الضابطة، والتفاعل بين المجموعة والجنس لصالح الإناث في المجموعة الضابطة.

وقد تم اختيار عينة الدراسة المستهدفة الذين يمثلون (46) طالباً وطالبة من العينة الكلية للدراسة (110) طالب وطالبة من طلبة الصف الثالث الإعدادي بمملكة البحرين معدلاتهم في المواد الأساسية (اللغة العربية، التربية الإسلامية، الرياضيات، اللغة الإنجليزية، العلوم، المواد الاجتماعية) 75% أو أقل، اعتماداً على مجموعة من الإجراءات والتحليلات الإحصائية؛ ومن ثم تقسيم عينة الدراسة المستهدفة إلى مجموعتين تجريبية (23) طالب وطالبة، وضابطة (23) طالب وطالبة، وقد تمثلت هذه العمليات الإحصائية في حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعينة الكلية في اختبار المصفوفات المتتابعة، واختبار فرانك وليامز للتفكير الابتكاري، والجدول أدناه يوضح نتائج هذا التحليل.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعينة الكلية

لدرجات الذكاء والإبداع

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكاء	33	6
الإبداع	80	17.3

وقد أنبثق من الفرضية السؤال الرئيس الآتي: ما مدى فاعلية برنامج تدريبي مبني على أساس استراتيجيات إبداعية في تنمية دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني في المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين؟

تم التحقق من صحة الفرضية والإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

1- هل تختلف فاعلية التدريب على برنامج مبني عل أساس استراتيجيات إبداعية في تنمية دافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني حسب المجموعة والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهما؟

2- هل تختلف فاعلية التدريب على برنامج مبني عل أساس استراتيجيات إبداعية في

تنمية الثقة بالنفس لدى الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني حسب المجموعة والنوع الاجتماعي؟

3- هل تختلف فاعلية التدريب على برنامج مبني عل أساس استراتيجيات إبداعية في تنمية التحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني حسب المجموعة والنوع الاجتماعي؟

للإجابة على الأسئلة السابقة تم استخدام تحليل التغاير المصاحب (ANCOVA)، وتحليل التغاير المتعدد المصاحب (MANCOVA)، ومقارنة المتوسطات للإجابة عن أسئلة الدراسة، **وقد أسفرت نتائج الدراسة عن ما يلي:**

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في دافعية الإنجاز والثقة بالنفس ومستوى التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية؛

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في المجموعة التجريبية في دافعية الإنجاز، وكانت الفروق لصالح الطالبات بمتوسط حسابي (187.750)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب (179.955)؛

3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) في المجموعة التجريبية في دافعية الإنجاز، والثقة بالنفس، والتحصيل الدراسي تعزى للتفاعل بين المجموعة والنوع الاجتماعي؛

4- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث على جميع محاور مقياس دافعية الإنجاز البعدية، باستثناء البعد الرابع "القدرة على تحمل المسؤولية" وكانت الفروق لصالح الطالبات بمتوسط حسابي (28.667)، في حين كان متوسط الطلاب (27.000)؛

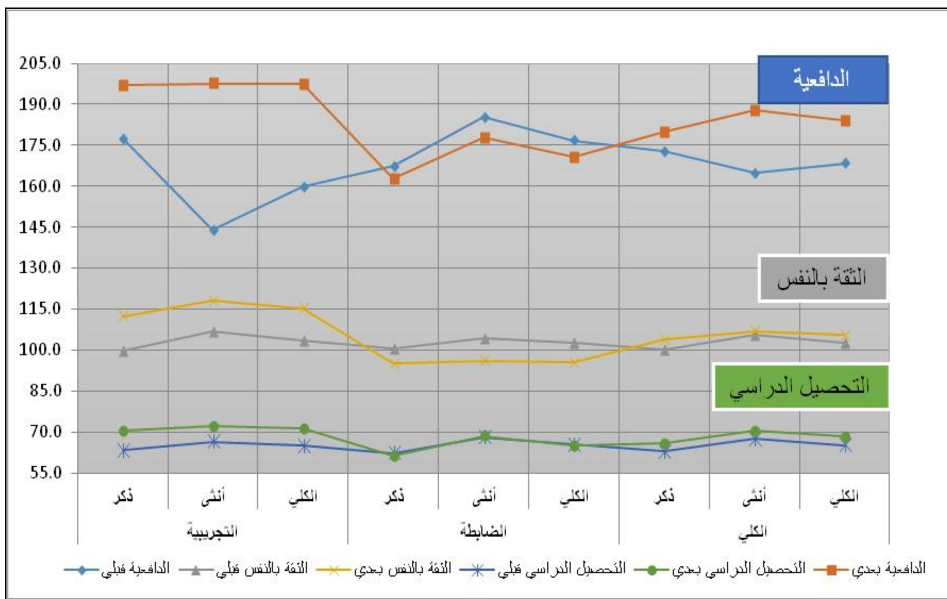
5- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث على جميع أبعاد مقياس الثقة بالنفس البعدية، باستثناء

البعد الرابع "النفسي والطلاقة اللغوية" وكانت الفروق لصالح الطلاب بمتوسط حسابي (34.636)، في حين كان متوسط الطالبات (34.458)؛

6- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في المجموعة التجريبية في الثقة بالنفس، والتحصيل الدراسي.

ويوضح الشكل التالي الفروق بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، والنوع الاجتماعي على دافعية الإنجاز القبلي والبعدي، والثقة بالنفس القبلي والبعدي، التحصيل الدراسي القبلي والبعدي.

ويوضح الشكل التالي الفروق بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، والنوع الاجتماعي على دافعية الإنجاز القبلي والبعدي، والثقة بالنفس القبلي والبعدي، التحصيل الدراسي القبلي والبعدي.



الفروق بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، والنوع الاجتماعي على دافعية الإنجاز القبلي والبعدي، والثقة بالنفس القبلي والبعدي، التحصيل الدراسي القبلي والبعدي.

مناقشة نتائج السؤال الأول:

أظهرت نتائج تحليل التغاير المصاحب (ANCOVA) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس دافعية الإنجاز البعدي، وكان الفرق لصالح أفراد المجموعة التجريبية. كما تشير نتائج تحليل التغاير متعدد المتغيرات المصاحب (MANCOVA) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز البعدية، وذلك بعد إلغاء الفروق بين المجموعتين على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز القبلية وكانت الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية التدريب على البرنامج التدريبي في تنمية دافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني، وهي تتفق مع نتائج دراسة الأستاد (2014) التي أشارت إلى فاعلية برنامج التعلم الفعال في تنمية دافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين منخفضي التحصيل في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة زيدان وعبدالرزاق (2009) التي أشارت إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على فنيات تنظيم الذات في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل لدى عينة من الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني في الجامعة.

وقد أكدت نتائج الدراسة الحالية فاعلية التدريب على البرنامج التدريبي في تنمية دافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني في المرحلة الإعدادية، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يتعلق بجانب الإعداد للجلسات التدريبية، وخصائص ومميزات البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات إبداعية ساهمت في تنمية دافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني، حيث اشتمل البرنامج على أنشطة متنوعة، تم تدريب الطلبة عليها مما أدى إلى إدراكهم بأهمية وجود الرغبة والدافع لدى الطالب للوصول إلى مستويات أفضل، وتحسن قدراتهم في أداء المهمات المدرسية، والإقبال على الدراسة برغبة وعزيمة، وإدراك قيمة الوقت من خلال التخطيط الجيد لأداء المهمات والتعرف على الأولويات الخاصة بالطالب، والدخول مع الطلبة الآخرين في المنافسة من أجل التميز والنجاح، والمثابرة في الحصول على أفضل إنجاز.

كما حرص الباحث على تضمين جلسات البرنامج بأنشطة متنوعة تم ربطها بأبعاد مقياس دافعية الإنجاز من خلال بعض المواقف والمشكلات التي اشتملت على تعزيز العلاقة بين الطالب والمعلم، والتعرف على الصعوبات والمعيقات التي تواجهه أثناء قيامه بأداء مهمة محددة وآلية التعامل معها، والقدرة على التحمل والمثابرة للوصول إلى النتيجة التي يرجو تحقيقها.

وقد تم تطبيق الاستراتيجيات الإبداعية من خلال جلسات تدريبية تتضمن مواقف أو مشكلات حياتية مختلفة وقريبة من بيئة الطالب، حدد لها عنوان، هدف عام، أهداف خاصة، إجراءات وآلية تنفيذ الأنشطة، النشاط التقويمي والتغذية الراجعة، بالإضافة إلى ذلك معرفة الطلبة بالهدف المراد تحقيقه في كل جلسة تدريبية بوضوح وبأسلوب مبسط يتناسب مع مستوياتهم الأكاديمية، ومما عزز أفراد المجموعة التجريبية لتنمية دافعية الإنجاز استخدام بعض المعززات والمكافئات المختلفة أثناء تطبيق الجلسات التدريبية، الأمر الذي أتاح لأفراد المجموعة التجريبية إتقان الاستراتيجيات الإبداعية وتوظيفها في حل مشكلات واقعية ساهمت في اكتساب الطلبة مهارات وسلوكات جديدة وتعديل سلوكات خاطئة، أدت إلى زيادة مستوى الدافعية لديهم.

كما أظهرت نتائج تحليل التغاير المصاحب وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث على الدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز البعدي، وذلك بعد إلغاء الفروق بين المجموعتين على مقياس دافعية الإنجاز القبلي وكانت لصالح الطالبات، فيما أظهرت نتائج التحليل عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) في استجابات العينة على مقياس دافعية الإنجاز البعدي تعزى للتفاعل بين المجموعة والنوع الاجتماعي.

ويعزى الفرق في تنمية دافعية الإنجاز الذي كان لصالح الإناث بعد تطبيق مقياس دافعية الإنجاز البعدي، إلى أنه عند تحليل نتائج الطلبة بناءً على أبعاد المقياس الستة باستخدام تحليل التغاير متعدد المتغيرات المصاحب (MANCOVA)، كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية (0.05) فقط في البعد الرابع من أبعاد المقياس، وهو "القدرة على تحمل

المسؤولية" وكانت الفروق لصالح الطالبات بمتوسط حسابي (28.667)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب (27.000).

مما سبق نجد أن الإناث لديهن الدافعية والقدرة على تحمل المسؤولية أكثر من الذكور، لذا كان الفرق ذو الدلالة الإحصائية (0.05) يعود لصالح الإناث في بعد القدرة على تحمل المسؤولية؛ وهذا ما لاحظه الباحث أثناء تطبيق البرنامج في حرص الطالبات على الحضور مبكراً، والإصرار والمثابرة على حل المشكلات والمواقف الحياتية، وهذا ما أظهرته نتائج التحليل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) في البعد الثالث من أبعاد مقياس دافعية الإنجاز، وهو "الاستمرار في العمل والمثابرة" تعزى للتفاعل بين المجموعة والنوع الاجتماعي، حيث حصلت الإناث في المجموعة التجريبية على أعلى متوسط حسابي، في حين حصل الذكور في المجموعة الضابطة على أدنى متوسط حسابي.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

أظهرت نتائج تحليل التغاير المصاحب (ANCOVA) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس البعدي، وكان الفرق لصالح أفراد المجموعة التجريبية. كما تشير نتائج تحليل التغاير متعدد المتغيرات المصاحب (MANCOVA) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على أبعاد مقياس الثقة بالنفس البعدية، وذلك بعد إلغاء الفروق بين المجموعتين على أبعاد المقياس القبلية وكانت الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية التدريب على البرنامج التدريبي في تنمية دافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أولنشاك (Olenchak, 1995) التي توصلت إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج الإثرائي في تنمية مفهوم الذات، الذي يعتبر جزءاً أساسياً ومتضمناً من مفهوم الثقة بالنفس بحسب باندورا(Bandura, 1977) ، كما تتفق أيضاً مع دراسة الملاحة وأبو شقة (2011) التي أشارت إلى فاعلية التدريب على بعض

الاستراتيجيات التعليمية في تنمية فاعلية الذات لدى عينة من الطلبة الموهوبين منخفضي التحصيل.

ويمكن أن يعزى أثر التدريب على البرنامج التدريبي في تنمية الثقة بالنفس في هـذه الدراسـة إلى الاستراتيجيات الإبداعية التي تركز على توليد الأفكار غـير المألوفـة لمواقـف ومـشكلات حياتيـة في إطـار جماعي تفاعلي بين أفـراد المجموعـة الواحـدة، حيـث تـم تـدريب الطلبـة عـلى مهـارات (الاسـتقلالية، والتفاعل الاجتماعي، والطلاقـة اللغويـة، والـتحكم في المـشاعر، والـسيطرة عـلى المواقـف المختلفـة) في الجلـسات التدريبيـة والتـي يعتقـد الباحـث أن تأثيرهـا انعكـس عـلى سـلوكياتهم خـارج إطـار هـذه الجلسات.

وقد تجدر الإشارة إلى أنه من الأساليب المهمة التي اعتمدت عليها الجلسات التدريبية هو إتاحة الفرصة للطلبة للتعبير عن آرائهم وأفكارهم حول المشكلة المطروحة بحرية تامة ودون أية قيـود سـواء كان ذلك مع أفراد الفريق الواحـد أو أمـام الطلبـة المـشاركين في البرنـامج، مـع مراعـاة توجيـه الطلبـة للالتزام بقواعد العمل الجماعي وتشجيعهم على التحدث وطرح الأفكـار أمـام زملائهـم، وقـد سـاعدت الجلـسات التدريبيـة أفـراد المجموعـة التجريبيـة عـلى الوقـوف بـشكل واضـح ودقيـق عـلى الأسـباب التـي تـؤدي إلى ضـعف ثقـة الطلبـة بأنفـسهم وبقـدراتهم، عـلى الـرغم مـن تميـزهم في قـدراتهم العقلية والإبداعية، ومحاولة التغلب عليها من خلال الحوار والمناقشة والأساليب الجماعيـة المتبعـة في الجلسات التدريبية، وكانت من أهم تلك الأسباب الإشارات السلبية الناتجة مـن المعلمـين أو الوالـدين، والانتقادات اللاذعة، وتدني المستوى الأكاديمي، وضعف التفاعل الاجتماعـي، كـما حـرص الباحـث عـلى تكوين علاقات إيجابية بين الطلبة وتقويتها من خلال بعد التفاعل الاجتماعي الذي تم ترجمته من خلال التعلم التعاوني، وتوظيف الاستراتيجيات الإبداعية في حل المشكلات الحياتية التي تتضمن مواقـف تعـبر عن ثقة الطالب بنفسه، وقد كان أثر الاستراتيجيات المتبعة في البرنامج التدريبي واضـحاً في تعزيـز ثقـة الطلبة بأنفسهم، وقد ظهر ذلك في إعجاب الطلبة بالمـشكلات التـي تمـت مناقـشتها بأسـلوب إبـداعي جماعي، وهذا ما أكده المعلمون من خلال تفاعـل أفـراد المجموعـة التجريبيـة داخـل الـصف الـدراسي

وإبداء رأيهم دون خوف أو خجل، وكذلك الانطباعات الإيجابية لبعض أولياء الأمور حول تغيير مستوى التفاعل لدى أبنائهم داخل المنزل، وهذا يتفق مع ما أشار إليه أبو علام (1978) حول مظاهر الثقة بالنفس وأعراض ضعف الثقة بالنفس ومشاعر النقص التي تم التطرق إليها في الفصل الثاني من هذه الدراسة.

وقد أظهرت نتائج تحليل التغاير المصاحب عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث على الدرجة الكلية لمقياس الثقة بالنفس البعدي، وهذه النتيجة لا تتفق مع دراسة أبو زيد (2005) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم، تعزى إلى التفاعل بين المجموعة والجنس، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية عند الإناث.

كما أظهرت نتائج التحليل متعدد المتغيرات المصاحب عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث على جميع أبعاد مقياس الثقة بالنفس البعدية، باستثناء المحور الرابع "البعد النفسي والطلاقة اللغوية"، وكانت الفروق لصالح الطلاب بمتوسط حسابي (34.636)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات (34.458)، كما أظهرت تلك النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) في استجابات العينة على مقياس الثقة بالنفس البعدي تعزى للتفاعل بين المجموعة والنوع الاجتماعي، وهي النتيجة نفسها في استجابات العينة على أبعاد المقياس البعدي التي تعزى للتفاعل بين المجموعة والنوع الاجتماعي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يتعلق بفاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الثقة بالنفس لدى كل من الذكور والإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجاتهم، في أن التفاعل الإيجابي الذي حصل بين أفراد المجموعة التجريبية بعضهم لبعض من ناحية؛ ومن ناحية أخرى تفاعلهم مع الباحث، وكذلك ارتباط المواقف والمشكلات الحياتية من واقعهم الدراسي ومناسبتها إلى الفئة العمرية التي ينتمي إليها الطلبة، أدت إلى زيادة مستوى الثقة بأنفسهم بنفس المستوى، كما أن الأسلوب المتبع في

معظم الجلسات التدريبية يعتمد على الحوار والمناقشة، وهذا بدوره جعل جميع الطلبة يكسروا حاجز الخوف والخجل مما ساهم في زيادة مستوى الثقة بأنفسهم، إضافةً إلى أن أفراد العينة التجريبية (الذكور والإناث) كانوا جميعهم من الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني، وينتمون إلى نفس الفئة العمرية، وقد خضعوا إلى التدريب على برنامج الإبداع الجماعي في المكان نفسه والزمان نفسه، وقد شعر الباحث بأن جميع الطلبة بحاجة إلى تعزيز ثقتهم بأنفسهم من خلال التفاعل بين بعضهم البعض؛ لكي يتمكنوا من تحقيق أهدافهم المرجوة، وهذا ما أشار إليه فيسبي ويوشوك (Vespi & Yowchuk, 1992) في أن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يعرفون كيف يقيمون الصداقات ويحافظون عليها، لكنهم غالباً ما يكونون عاجزين عن استخدام هذه العلاقة في المواقف الاجتماعية.

مناقشة نتائج السؤال الثالث:

أظهرت نتائج تحليل التغاير المصاحب (ANCOVA) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على التحصيل الدراسي البعدي، وكان الفرق لصالح أفراد المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية التدريب على البرنامج التدريبي في تنمية التحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من الدليمي (2005) والجلاد (2007) التي توصلتا إلى وجود أثر لإستراتيجية العصف الذهني في تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلبة، كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة باوم ورينزولي وهيبيرت (Buam, Renzulli & Hebert, 1995) التي توصلت إلى وجود تحسناً في مستوى التحصيل لدى الطلبة الموهوبين منخفضي التحصيل الذين خضعوا للبرنامج التدريبي.

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية وعدم تطبيقه على المجموعة الضابطة، حيث تم ربط بعض جلسات البرنامج التدريبي بأنشطة تتضمن مختلف الأسباب التي تقف خلف تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني، سواء كانت تلك الأسباب أسرية؛ أو

شخصية؛ أو مدرسية؛ أو اجتماعية؛ مثل (قرية المتفوقين، البيت الهادئ، هذه مشكلتي، الصف المثالي)، وقد تم تقديم هذه الأنشطة للطلبة المشاركين في البرنامج على شكل مشكلات أو مواقف واقعية استمدت من حياة الطالب المدرسية أو الاجتماعية، ويحاول الطلبة التوصل إلى حلول إبداعية لها من خلال توظيف استراتيجيات الإبداع الجماعي المختلفة؛ وذلك في جو مليء بالمنافسة بين المجموعات لتقديم أفضل الحلول الإبداعية للمواقف التي تتعلق بتدني المستوى التحصيلي لدى الطلبة الموهوبين.

كما تمت مناقشة الأسباب التي تؤدي إلى تدني مستوى التحصيل لدى الطلبة بصورة جماعية، حيث أتيحت الفرصة لجميع الطلبة أن يوضحوا ويناقشوا تلك الأسباب بحرية تامة، وفي أجواء نفسية آمنة ومرحة، تساعد الطلبة على احترام الآراء المختلفة، والانفتاح على الخبرات الجديدة التي ساعدت على زيادة ثقتهم في أنفسهم، وتحسين اتجاهاتهم نحو المدرسة من خلال الاستفادة من نقاط القوة ومجالات الموهبة لديهم في التغلب على المعيقات التي تحول دون تحقيقهم مستويات أكاديمية مرتفعة، مما جعلهم أكثر حيويةً ونشاطاً ودافعيةً لتحسين مستوى التحصيل الدراسي، من خلال التفاعل في جلسات العصف الذهني، وإستراتيجية الحل المبدع للمشكلات، وإستراتيجية تآلف الأشتات التي أسهمت جميعها في تحفيز الطلبة على طلاقة الأفكار والخروج بكم كبير من الاقتراحات والحلول لتلك المشاكل، فعلى سبيل المثال أثناء طرح نشاط "البيت الهادي" بدأ الطلبة بإطلاق العنان وتدفق الأفكار والبحث عن حلول إبداعية من خلال توظيف تقنية التناظر الشخصي في إستراتيجية تآلف الأشتات، حيث استطاع الطلبة أن يتوصلوا إلى جملة من الأفكار التي تعالج أسباب تدني مستوى التحصيل لديهم والناتجة من الأسرة.

وهذا يتفق مع ما أشار إليه دويري (Dwairy, 2005) في أن الإصغاء للطلبة وتشجيعهم على التفكير وتطوير مهاراتهم الذاتية، وإعطاءهم دوراً في التفكير باستراتيجيات بديلة للتأقلم ووضع خطط للمستقبل، يشجع الطلبة على التعبير عن ذواتهم، من خلال وعيهم لمعتقداتهم، وأفكارهم، وإعادة تقييمهم لأنفسهم، وإعادة النظر في تصرفاتهم، كما يبني لديهم مهارات اجتماعية، ويحسن من مفهوم الذات لديهم، ويخلق جواً إنسانياً بين الطلبة

والمعلمـين، ويُـسهم كـذلك في مراجعـة الأفكـار الداخليـة، وتعلـم التفكـير المنطقـي وطرائـق معالجـة الأحداث المغلقة، التي تعتمد على الفهم والتقييم، وبالتالي القـدرة عـلى الوصـول إلى أفـضل مـستويات الإنجاز.

كما أظهرت نتائج تحليل التغاير المصاحب ((ANCOVA)) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسطات درجـات الـذكور ومتوسـطات درجـات الإنـاث عـلى التحـصيل الـدراسي البعـدي، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) في استجابات العينة على التحصيل الدراسي البعدي تعزى للتفاعل بين المجموعة والنوع الاجتماعي.

ويمكن أن تعـزى هـذه النتيجـة إلى أن الأسـلوب المتبـع في تـدريب الطلبـة الموهـوبين مـن ذوي التحصيل المتدني كان متشابهاً، حيث تم تنفيـذه مـن قبـل الباحـث، كـما أن كـلاً مـن الـذكور والإنـاث يخضعون للبرنامج التدريبي في المكان نفسه والفترة الزمنية نفسها، كما أنه يمكن تفـسير هـذه النتيجـة بسبب استخراج التحصيل الدراسي من خلال حساب المعدل التراكمي للمواد الأساسية (اللغـة العربيـة، والتربية الإسلامية، والرياضيات، والعلوم، واللغة الانجليزية، والمواد الاجتماعية)، حيث يشير كيير (Kerr, 1997) إلى أن الإناث يقل التحصيل الدراسي لديهن في المرحلة المتوسطة والثانوية عن الذكور وخاصـة في ثلاث مواد هي الرياضيات والعلوم الطبيعيـة والدراسـات الاجتماعيـة مـا عــدا اللغـة، في حـين ويؤكـد تيرمان وأودين (Terman & Oden, 1947) أن الذكور أقل تقـدماً في تطـور اللغـة والميـل إلى القـراءة مـن الإناث؛ ولذلك فإن احتساب المعدل التراكمي لدرجات المواد الأساسـية قـد يكـون سـببا في الوصـول إلى هذه النتيجة.

وقد يفسر عدم وجود فروق ذات دلالـة إحـصائية بـين متوسـطات درجـات الـذكور ومتوسـطات درجات الإناث على التحصيل الدراسي البعدي، نتيجة إلى النتائج المتحققة مـن البرنـامج التـدريبي في تنميـة دافعية الإنجاز والثقة بالنفس لدى أفراد المجموعة التجريبية، مما تشكل لديهم مستوى عال و إيجـابي مـن مفهوم للذات، ورغبة في الوصول إلى مستوى عال من التحصيل الدراسي، ساعدهم على تخطـي العقبـات والشعور بالقدرة على التميز والإنجاز.

الخاتمة:

بناءً على ما سبق من خلال التحليلات الإحصائية، يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على دافعية الإنجاز البعدي، والثقة بالنفس البعدي، والتحصيل الدراسي البعدي، وكان الفرق لصالح أفراد المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية التدريب على البرنامج الذي صمم على أساس استراتيجيات إبداعية في تنمية دافعية الإنجاز، والثقة بالنفس، والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني.

توصيات الدراسة

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية، يمكن استخلاص بعض التوصيات التي قد تكون ذات فائدة في الاهتمام بفئة الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني وتوفير الفرص التربوية والبرامج الخاصة التي تلبى احتياجاتهم النفسية والمعرفية والاجتماعية، وهي كما يأتي:

التوصيات النظرية:

1- ضرورة إجراء بحوث تربوية تقوم على إعداد برامج تدريبية تشمل جوانب النمو المختلفة لدى الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني.
2- دراسة أثر برنامج في مهارات التفكير الإبداعي على متغيرات أخرى مثل الذكاء والإبداع والمهارات القيادية ومفهوم الذات.
3- دراسة أثر تدريب المعلمين على برامج تعنى باستراتيجيات إبداعية في تنمية التحصيل الدراسي والجوانب الشخصية الأخرى لدى الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني.

التوصيات التطبيقية:

1- تضمين استراتيجيات تنمية مهارات التفكير الإبداعي في المناهج التعليمية.

2- تدريب المعلمين والاختصاصيين في مجال تربية الموهوبين على استراتيجيات تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

3- الاستفادة من برنامج القائم على الاستراتيجيات الإبداعية في تنمية التحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني.

4- إعداد برامج تدريبية لأولياء أمور الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني تساعدهم على تنمية الجوانب الانفعالية والاجتماعية لدى أبنائهم الموهوبين.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، آسيا. (2008). **البيئة التربوية بالمدرسة وعلاقتها بالقدرات الإبداعية لدى طلبة المرحلة الثانوية بسلطنة عمان** (رسالة ماجستير غير منشورة). معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية.

أبو العيد، عاطف. (2006). **الثقة بالنفس وتقدير الذات طريق طفلك للنجاح والتميز**. الإسكندرية، جنا للتوزيع.

أبو جادو، صالح. (2004). **تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام نظرية الحل الابتكاري** للمشكلات. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

أبو جادو، صالح، ونوفل، محمد. (2010). **تعليم التفكير: النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو حطب، فؤاد. (1990). **القدرات العقلية**. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو زيد، هيثم. (2005). **أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز، ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم** (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

أبو علام، العادل محمد. (1978). **قياس الثقة بالنفس عند الطالبات في مراحل الدراسة الثانوية والجامعية.** الكويت: مؤسسة علي جراح الصباح.

أبو علام، رجاء محمود. (1987). **قياس وتقويم التحصيل الدراسي.** الكويت: دار القلم.

أسعد، يوسف. (1977). **الثقة بالنفس.** القاهرة: دار نهضة مصر للطباعة والنشر.

الأستاد، محمد حمزة. (2014). **أثر برنامج التعلم الفعال على التحصيل ودافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين منخفضي التحصيل بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

الأعسر، صفاء. (2000) . **الإبداع في حل المشكلات** . القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

الأقصر، يوسف. (2001). **الثقة بالنفس: كيف تقوي ثقتك بنفسك أمام الآخرين.** القاهرة: دار اللطائف للنشر والتوزيع.

الجلاد، ماجد زكي. (2007). أثر استخدام العصف الذهني في تدريس مادة التربية الإسلامية على تحصيل وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس في دولة الإمارات، **مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والإنسانية،** 2(19)، 57-95.

الجلالي، لمعان. (1994). **التحصيل الدراسي.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الحارثي، إبراهيم محمد. (2000). **تدريس العلوم بأسلوب حل المشكلات بين النظرية والتطبيق.** الرياض: مكتبة الشقري.

الحامد، محمد. (1996). **قياس دافعية الانجاز الدراسي على البيئة السعودية.** رسالة الخليج العربي، 131-169.

الخالدي، أديب. (1981). **دراسة للتنبؤ بالتفوق العقلي في ضوء بعض المتغيرات المرتبطة بين تلاميذ المرحلة الإعدادية** (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عين شمس، القاهرة.

الخطيب، هشام، والزيادي، أحمد. (2001). الصحة النفسية للطفل. الدار العلمية الدولية ودار الثقافة، عمان، الأردن.

الخواجـا، عبـد الفتـاح. (2001). **علـم الـنفس العـلاج النفـسي المعـاصر**. عـمان: دار المـستقبل للنـشر والتوزيع.

الدليمي ،عبدالستار. (2005). **أثر طريقة العـصف الـذهني في التفكـير الإبـداعي والتحـصيل الـدراسي لدى طلبة الصف الرابع العام في مادة الأحياء** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعـة الموصـل، العراق.

الديب، مصطفى وعبد السميع، صلاح. (2000). الثقة بالنفس ومستوى التحصيل عند الطلاب وطالبات القسم العلمي والأدبي بالمرحلة الثانوية، **مجلة البحوث النفسية والتربوية، ع 3، 175- 231.**

الريماوي، محمد. (2000). **مقياس دافعية الإنجاز.** (غير منشور)، عمان

الزغول، عماد. (2009). **مبادئ علم النفس التربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الزغول، عماد. (2012). **مقدمة في علم النفس التربوي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الزيات، فتحي. (1989). **دافعية الإنجاز والانتماء لدى ذوي الإفراط والتفريط التحـصيلي مـن المرحلـة الثانوية. مركز البحوث التربوية والنفسية**. كلية التربية جامعة أم القرى.

الزيات، فتحي. (1996). **دافعية الانجاز والانـتماء لـدى ذوي الإفـراط وذوي التفـريط التحـصيلي مـن طلاب المرحلة الثانوية.** ملخصات البحوث التربويـة والنفـسية، الجـزء الأول، جامعـة أم القـرى: السعودية.

الزيات، فتحي. (**2002**). **المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلّم**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

السرور، ناديا. (2002). **مقدمة في الإبداع**. عمان: دار وائل للنشر.

السيد، تغريد. (2003). **مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين عقليا بين تلاميذ الصف الثاني المتوسط بدولة الكويـت "دراسـة استكـشافية".** رسـالة ماجـستير غـير منـشورة، جامعـة الخليج العربي: البحرين.

الشامسي، بدرية. (2005). **الفروق في مفهوم الذات بين مرتفعات التحصيل ومنخفضات التحصيل لدى عينة من المتفوقات عقليا بدولة الإمارات العربية المتحدة** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، البحرين.

الشرنوبي، نادية. (1988). **دراسة مقارنة لدافع الإنجاز وعلاقته بالتوافق النفسي وبعض عوامل الشخصية.** جامعة الأزهر، الدراسات الإنسانية، القاهرة.

الصمادي، أحمد. (2015). **الموهوبون مزدوجو الاستثنائية (الموهوبون ذوو الإعاقة).** ورقة علمية مقدمة في المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين. الإمارات العربية المتحدة.

الصياح، رنا. (1997). **فاعلية برنامج تدريبي لزيادة دافعية الإنجاز لدى المتعلمين (رسالة ماجستير غير منشورة)**. جامعة دمشق، سوريا.

الطحان، خالد. (1982). **تربية المتفوقين عقلياً في البلاد العربية**. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

الطريري، عبدالرحمن. (1988). العلاقة بين الدافع للانجاز وبعض المتغيرات الأكاديمية. **مجلة حولية كلية التربية، العدد (6).**

الطيطي، محمد. (2001). **تنمية قدرات التفكير الإبداعي**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

العبيد، محمد. (1995). **الثقة بالنفس لدى طلبة المدارس الحكومية في منطقة إربد التعليمية وعلاقتها ببعض المتغيرات** (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية، عمان.

العنزي، سعود (2003). **الثقة بالنفس ودافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين دراسياً والعاديين في المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الغامدي، صالح الجار الله. (2009). **اضطرابات الكلام وعلاقتها بالثقة بالنفس وتقدير الذات لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة** (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الفحل، نبيل. (1999). دافعية الانجاز. دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين من الجنـسين في التحـصيل الدراسي في الصف الأول الثانوي. **مجلة علم النفس: مصر.**

الفحل، نبيل. (2000). دراسة تقدير الذات ودافعية الإنجاز لـدى طـلاب المرحلـة الثانويـة في كـل مـن مصر والسعودية (دراسة ثقافية). **مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد** 54، **السنة** 14، 6-24.

القواسمة، أحمد والفرح، عدنان. (1996). **المجلة للتربية،** 2(16)، 78-86.

الكامل، حسين. (1973). **دراسة القـدرة التذكريـة وعلاقتهـا بالتحـصيل المـدرسي في المـدارس الثانويـة** (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة مصر.

الكناني، إبراهيم. (1980). **قياس دافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية.

الكناني، ممدوح. (2005). **سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته.** الطبعة الأولى. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المشعان، عويد سلطان. (1993). **دراسات في الفـروق بـين الجنـسين في الرضـا المهنـي.** الكويـت، دار القلـم للنشر والتوزيع.

المشعان، عويد سلطان. (1999). دافع الإنجاز وعلاقته بالقلق والاكتئاب والثقة بالنفس لـدى المـوظفين الكويتيين وغير الكويتيين في القطاع الحكومي. **حوليات كليـة الآداب والعلـوم الاجتماعيـة،** 20، ص.ص 7-59.

المعايطة، خليل والبواليز، محمد. (2000). **الموهبة والتفوق.** عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

الملاحة، حنان وأبوشقة، سعده. (2011). أثر التدريب على بعض اسـتراتيجيات الـتعلم المـنظم ذاتيـاً في فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل لدى عينة من التلاميذ الموهوبين منخفـضي التحـصيل. **مجلة كلية التربية، جامعة بنها،** 87، 267- 298.

النبهان، موسى. (2013). **دليل مرجعي في الكشف عن الموهوبين.** جائزة حمـدان بـن راشـد آل مكتـوم للأداء التعليمي المتميز، دبي، الأمارات العربية المتحدة.

الوسيمي، عماد الدين. (2013). فاعلية استخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تحصيل العلوم وتنمية مهارات التفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. **مجلة التربية العملية،**1(16)، 1-55.

اليوسف، رلى. (2005). **أثر إستراتيجيتين قائمتين على حل المشكلات في اكتساب طالبات المرحلة الأساسية لمفاهيم الصحة الوقائية والاتجاهات الصحية** (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

بدير، كريمان. (2006). **التعلم الإيجابي وصعوبات التعلم**. القاهرة، عالم الكتب.

بقيعي، نافز. (2004). **أثر برنامج تدريبي للمهارات فوق المعرفية في التحصيل والدافعية للتعلم** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، الأردن.

جروان، فتحي. (1998). **الموهبة والتفوق والإبداع**. الإمارات، العين: دار الكتاب الجامعي.

جروان، فتحي. (1999). **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات**. دار الكتاب الجامعي: العين.

جروان، فتحي. (2002). **الإبداع**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

جروان، فتحي. (2009). **الموهبة والتفوق والإبداع**. الطبعة الثالثة، الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

جروان، فتحي (2013). **الموهبة والتفوق (الطبعة الخامسة)** عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

جروان، فتحي (2013). **أساليب الكشف عن الموهوبين (الطبعة الرابعة)** عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

حسين، محمد عبدالهادي. (2002). **استخدام الحاسوب في تنمية التفكير الابتكاري**، ط1، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

حنورة، مصري. (1997). **الإبداع من منظور تكاملي**. سلسلة علم النفس الإبداعي، الطبعة الثانية، القاهرة: دار الأنجلو المصرية.

خطاب، ناصر. (1994). **فعالية برنامج تعليمي في العلوم على تنمية قدرات التفكير الإبداعي عند طلبة الصف السادس في عمان** (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية، عمان.

خليفة، عبداللطيف محمد. (2000). **الدافعية للإنجاز**. دار غريب، القاهرة.

خيرالله، سيد. (1981). **مفهوم الذات: أسسه النظرية والتطبيقية.** بيروت، دار النهضة العربية.

خيرالله، هاجر. (2008). **تقنين رزمة فرانك ويليامز لتقييم الإبداع (CAP) على طلبة صفوف (الثالث إلى السادس) الابتدائي بمملكة البحرين** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

درويش، زين العابدين. (1983). **تنمية الإبداع منهجه وتطبيقه،** ط1، القاهرة: دار المعارف.

روشكا، الكسندرو. (1989). **الإبداع العام والخاص**. ترجمة : د. غسان عبد الحي أبو فخر، الكويت: عالم المعرفة.

زيتون، كمال. (1998). **التدريس، نماذجه ومهاراته**. الإسكندرية، المكتب العلمي للنشر والتوزيع.

زيدان، حنان وعبدالرزاق، محمد. (2009). برنامج مقترح باستخدام فنيات تنظيم الذات لتنمية دافعية الإنجاز والتحصيل لدى المتفوقين ذوي صعوبات التعلم (منخفضي التحصيل) من طلاب الجامعة. **مجلة دراسات عربية في علم النفس، مصر، 3، 583- 635.**

ستيرنبيرغ، روبرت. (2006). **التفكير الإبداعي وبحوث الإبداع العالمية**. ترجمة: د. عبدالمحسن السراج، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

سعادة، جودت. (2011). **تدريس مهارات التفكير**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سعد، مراد. (2009). فاعلية برنامج قائم على تكامل نظريتي الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم في القدرة على نقل المعرفة والدافعية الأكاديمية لدى الموهوبين منخفضي

التحصيل من تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية- جامعة طنطا- مصر،** 40، 23- 263.

سلمان، سيد صلاح. (2016). **فاعلية برنامج الإبداع الجماعي في تنمية دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى طلبة البحرين الموهوبين متدنيي التحصيل في المرحلة الإعدادية .** (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

سلمان، سيد صلاح. (2007). **تطوير قائمة لرصد السمات السلوكية الدالة على الذكاءات المتعددة للتعرف على الطلبة الموهوبين في الصف الثالث الابتدائي بمملكة البحرين.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

صالح، أسماء زكي. (2011). **تنمية التفكير الإبداعي للطلاب في ضوء استراتيجيات التعليم البنائي.** القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

صبحي، تيسير (2006). **تربية الموهوبين**. بيروت: دار النشر للطباعة.

عبادة، أحمد. (2001) **. الحلول الابتكارية للمشكلات: النظرية والتطبيق**. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

عباس، جميلة. (2013). **أثر استخدام إستراتيجية تآلف الأشتات في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة في دولة الكويت** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

عبد الحميد، شاكر. (1995). **علم نفس الإبداع**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع

عبد السلام، مصطفى. (2002). **دور مناهج العلوم والمعلمين في مساعدة أطفالنا ليصبحوا مفكرين فعالين في العلوم**. حولية كلية المعلمين في أبها. العدد الثالث، (11-21)

عبدالخالق، أحمد. (2005). **أسس علم النفس**. ط3، دار المعرفة الجامعية.

عبدالعال، السيد. (2006). المهارات الاجتماعية في علاقتها بالثقة بالنفس والرضا الـوظيفي لـدى عينـة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية بالمنـصورة**، 2 (60)، مـصر: جامعـة المنصورة، كلية التربية، 1-47.

عبدالعال، محمود. (2012). **دليل الاختبارات النفسية.** جامعة الخليج العربي البحرين.

علاونـة، شـفيق. (2009). **سـيكولوجية التطـور الإنـساني مـن الطفولـة إلى الرشـد**. دار المـسيرة للنـشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عواد، احمد. (2000). **علم النفس التربوي وصعوبات التعلم**. الإسكندرية: المكتـب العلمـي للكمبيـوتر والنشر والتوزيع.

عيسى، رنا الحاج. (2007). **فاعلية برنـامج ليونـاردو مـاب لإكـساب الطلبـة الموهـوبين ذوي صـعوبات التعلم الاستراتيجيات التنظيمية.** رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية: عمان. الأردن.

غنـيم، جـمالات. (1988). **دراسـة لـبعض المتغـيرات النفـسية والبيئيـة المرتبطـة بانخفـاض التحـصيل الدراسي لدى بعض الطلاب المتفوقين عقلياً** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عين شـمس، مصر.

قطامي، نايفة. (2002). **تعليم التفكير للأطفال.** عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف. (1990). **تفكير الأطفال تطوره وطرق تعليمه.** عمان، الأهلية للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف. (2000). **النمو المعرفي واللغوي.** عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف. (2005). **علم النفس التربوي والتفكير**. عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف وعدس، أحمد. (2002). **علم النفس العام.** عمان: دار الفكر.

قناوى، شاكر. (1993). **تأثير بعض استراتيجيات التدريس في تنمية القدرات الإبداعية من خـلال مـادة اللغة العربية بالتعليم الأسـاسي** (رسـالة دكتـوراه غـير منـشورة). معهـد الدراسـات والبحـوث التربوية، جامعة القاهرة.

كولانجيلو، نيكولاس وديفيز، غاري. (2011). **المرجع في تربية الموهوبين**. ترجمة صالح أبو جادو ومحمود أبو جادو، الرياض: مكتبة العبيكان.

لوبارت، تود. (2014). **سيكولوجية الإبداع**. ألمانيا: المركز الدولي للابتكار في التربية، (ترجمة جمال الشلبي ومدني قصري).

محمد، يحيى. (2008). **العصف الذهني وحل المشكلات**. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

محمود، نائلة. (1991). **دراسة تجريبية في تنمية دافعية الإنجاز** (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عين شمس، القاهرة.

مرسي، كمال. (1981). **رعاية النابغين في الإسلام وعلم النفس**. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

مركز رعاية الطلبة الموهوبين. (2013). **الوثيقة التعريفية**. مملكة البحرين

مصطفى، فهيم. (2002). مهارات **التفكير في مراحل التعليم العام: رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي**. القاهرة: دار الفكر العربي.

ملحم، سامي. (2004). **الإرشاد والعلاج النفسي: الأسس النظرية والتطبيقية**. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

موسى، فاروق عبدالفتاح. (1986). علاقة الدافع للإنجاز بالجنس والمستوى الدراسي لطلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، 3 (11)، 16.

موسى، فاروق عبد الفتاح. (2003). **اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين**. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

يار، نادر. (2014). **أثر دافعية الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمي واستراتيجيات التعلم الذاتي والمناخ المدرسي في انخفاض تحصيل المتفوقين عقلياً بالمرحلة الثانوية في مملكة البحرين** (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الحليج العربي، مملكة البحرين.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Alschuler, A. S. (1970). *Teaching Achievement Motivation*: *Theory and Practice in Psychological Education*. Middletown, Conn: Educational Bentures.

Amabile, T. M. (1995). Attributions of creativity: what are the consequences? *Creativity Research Journal*, *8*(4), 423-426.

Amabile, T. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: West view press.

Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. *Research in organizational behavior*, *10*(1), 123-167.

Atkinson, J.W. (1960). Achievement motive and test anxiety conceived as a motive approach success and to avoid failure. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *60. 53-63*.

Baer, J. (1994a). Divergent thinking is not a general trait: A multidomain training experiment. *Creativity Research Journal*, *7*(1), 35-46.

Baer, J. (1994b). Why You Shouldn't Trust Creativity Tests. *Educational Leadership*, *51*(*4*), *80-83*.

Baer, J., & Kaufman, J. C. (2005). Bridging generality and specificity: The amusement park theoretical (APT) model of creativity. *Roeper Review*, *27*(3), 158-163.

Baker, J., Bridger, R. & Evans, K. (1998). Models of underachievement among gifted preadolescent: Role of personal, family, and school factors. *Gifted Child Quarterly*. *42*(*5*). *5-15*.

Balduf, M. (2009). Underachievement among college students. *Journal of advanced academics*. *20*(*2*). *274-294*.

Ball, S. (1977). *Motivation in education*. Academic Pr.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, *84*(*2*), *191*.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, *5*(307-337).

Bandura, A. (2007). Much ado over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *26*(6), 641-658.

Barron, F. (1988). 3 Putting creativity to work. *The nature of creativity*: *Contemporary psychological perspectives*, 76.

Baslanti, U. (2008). Investigating the Underachievement of University Students in Turkey: Exploring Subscales. *International Journal of Progressive Education*, *4*(2), n2.

Baum, S. (1985). Learning disabled students with superior cognitive abilities: Avalidation study of descriptive behaviors. *Journal of Learning Disabilities*, *30*(*3*), *282-296*.

Baum, S. (1988). An enrichment program for gifted learning disabled students. *Gifted Child Quarterly*, *32*(*1*), *226-230*.

Baum, S. M., Olenchak, F. R., & Owen, S. V. (1998). Gifted students with attention deficits: Fact and/or fiction? Or, can we see the forest for the trees? *Gifted Child Quarterly*, *42*(*2*), *96-104*.

Baum, S., & Owen, S. (1988). High ability/ learning disabled students: How are they different? *Gifted Child Quarterly*, *32*(*3*), *321-326*.

Baum, S. & Owen, S. (2004). *To Be Gifted & Learning Disabled*. Creative Learning Press, Inc.

Baum, S. M., Renzulli, J. S., & Hébert, T. P. (1995). Reversing underachievement: Creative productivity as a systematic intervention. *Gifted Child Quarterly*.

Baum, S., & Reis, S. M. (Eds.). (2004). *Twice-exceptional and special populations of gifted students*. Corwin Press.

Becker, M. (1995). Nineteenth-century foundations of creativity research. *Creativity Research Journal*, *8*(*3*), *219-229*.

Benito, Y. (2003). Intellectual giftedness and associated disorders: Separation anxiety disorders or school phobia. *Gifted and Talented International*, *18*(*1*), *27-35*.

Bransford, J. D. and Stein, B. S. (1995). *The Ideal problem Solver*: *A guide for improving Thinking*, *Learning and Creativity*. New York: Freeman Company.

Brilhart, J. K., & Jochem, L. M. (1964). Effects of different patterns on outcomes of problem-solving discussion. *Journal of Applied Psychology*, *48*(3), 175.

Britz, J. (1993). Problem Solving in Early Childhood Classrooms. ERIC Digest.

Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: *A review of the issues*. *Journal of learning disabilities*, *30*(*3*), *282-296*.

Brophy, J. (1988). Synthesis of Research on Strategies for Motivating Students to Learn. *Educational leadership*, *45*(2), 40-48.

Burns, R. B., & Dobson, C. B. (1984). *Introductory psychology*. MTP Press.

Chaharbaghi, K., & Cripps, S. (2007). Collective creativity: wisdom or oxymoron?. *Journal of European Industrial Training*, *31*(8), 626-638.

Chang, C. Y., & Cheng, C. H. (2000). A Study of the Incorporation of Creative Problem Solving and Cooperative Learning Strategies into Earth Science Instruction (Article written in Chinese). *Chinese Journal of Science Education*, *8*(3), 251-272.

Clark, B. (2002). *Growing up gifted* (*Sixth Edition*). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.

Clemons, T. L. (2008). Underachieving Gifted Students: A Social Cognitive Model. *National Research Center on the Gifted and Talented*.

Clinkenbeard, P. R. (1991). Unfair Expectation: A pilot study of middle school students' comparisons of gifted and regular classes. Journal for the Education of the Gifted, 15, 56-63.

Cofer, C. & Appley, M. (1968). *Motivation*: *Theory and research* (*6th ed.*). New York: John Willey & Sons, Inc.

Coleman, J. M., & Fults, B. A. (1983). Self-concept and the gifted child. *Roeper Review*, *5*(4), 44-47.

Coopersmith, S. (1981). Self-esteem inventory. *Counseling Psychologists*, *Palo Alto*, *CA*.

Csikszentmihalyi, M. (1999). 16 Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity. *Handbook of creativity*, 313.

Dai, D. Y., Moon, S. M., & Feldhusen, J. F. (1998). Achievement motivation and gifted students: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, *33*(2-3), 45-63.

Davis, G., & Rimm, S. (1998). *Education of the gifted and talented* (4th Ed). Boston: Allyn and Bacon.

Davis, G., & Rimm, S. (2004). *Education of the gifted and talented* (5th Ed). Pearson Education Inc. New York.

Davis, G., Rimm, S. & Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented*. (6th ed). Boston, MA: Pearson Education.

Delisle, J. (2004). Comfortably numb: A new view of underachievement. *Gifted Education Communicator*, *35* (*4*), *17*.

Diaz, E. I. (1988). Perceived factors influencing the academic underachievement of talented students of Puerto Rican descent. *Gifted Child Quarterly*, *42*, *105-122*.

Diehl, M., & Stroebe, W. (1991). Productivity loss in idea-generating groups: Tracking down the blocking effect. *Journal of personality and social psychology*, *61*(3), 392.

Diliello, T. C., Houghton, J. D., & Dawley, D. (2011). Narrowing the creativity gap: The moderating effects of perceived support for creativity. *The Journal of psychology*, *145*(3), 151-172.

Dowdall, C. B., & Colangelo, N. (1982). Underachieving gifted students: Review and implications. *Gifted Child Quarterly*, *26*, *179-184*.

Drazin, R., Glynn, M. A., & Kazanjian, R. K. (1999). Multilevel theorizing about creativity in organizations: A sensemaking perspective. *Academy of Management Review*, *24*(2), 286-307.

Dresel, M., & Haugwitz, M. (2008). A computer-based approach to fostering motivation and self-regulated learning. *The Journal of Experimental Education*, *77*(1), 3-20.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, *41*(10), 1040-1048.

Emerick, l. (1992). Academic underachievement among the gifted: Student's perception of factors that reverse the pattern. *Gifted Child Quarterly*, *36*, *140-146*.

Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. *Research on motivation in education*, *3*, 259-295.

Erikson, E. H. (1956). *Childhood and society. Harmonswarth*, Middlesex, Engeland: Penguin Books.

Evans, J. (1999). Creative in OR/MS: The creative problem solving process-part2**.** *Inter Faces*, *27*(*6*), *106-111*.

Fehrenbach, C. R. (1993). Underachieving gifted students: Intervention programs that work. *Roeper Review*, *16*(2), 88-90.

Feist, G. J. (1998). A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity. *Personality and Social Psychology Review*, *2*(*4*), *290-309*.

Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. *Conceptions of giftedness*, *2*, 64-79.

Fields, C. (2004). The role of aesthetics in problem solving: Some observations and a manifesto. *Journal of Experimental & Theoretical Artificial Intelligence*, *16*(*1*), *41-55*.

Fischer, G., Giaccardi, E., Eden, H., Sugimoto, M., & Ye, Y. (2005). Beyond binary choices: Integrating individual and social creativity. *International Journal of Human-Computer Studies*, *63*(4), 482-512.

Ford, C. M. (1996). A theory of individual creative action in multiple social domains. *Academy of Management review*, *21*(4), 1112-1142.

Ford, D. Y. (1995). A Study of Achievement and Underachievement among Gifted, Potentially Gifted, and Average African-American Students. *Storrs*, *CT*: *The National Research Center on the Gifted and Talented*.

Frasier, M. M., Hunsaker, S. L., Lee, J., Finley, V. S., Garcia, J. H., Martin, D., & Frank, E. (1995). An Exploratory Study of the Effectiveness of the Staff Development Model and the Research-Based Assessment Plan in Improving the Identification of Gifted Economically Disadvantaged Students. *Storrs*, *CT*: *The National Research Center on the Gifted and Talented*.

French, E. G., & Thomas, F. H. (1958). The relation of achievement motivation to problem-solving effectiveness. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, *56*(1), 45.

Fritz, R. L. (1993). Problem Solving Aptitude among Secondary Marketing Education Students. *Marketing Educators' Journal*, *19*, 45-59.

Gagñé, F. (1991). Toward a differentiated model of giftedness and talent. *Handbook of gifted education*, *65-80*.

Gagne', F. (1993). *Why stress talent development*? *Paper presented as part of a symposium on* "*Talent Development*" *at the Tenth World Conference on Gifted and Talanted Children*. Toronto, Canada.

Gallagher, J. (1991). Personal patterns of underachievement. Special Issue; Update: Underserved gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, *14*, *221-233*.

Gardener, H. (1983). *Frames of mind*: *The theory of multiple intelligences*. *New York*: *Basic*.

Gardner, H. (1999a). Are there additional intelligences? The case for naturalist, spiritual, and existential Intelligence. In S. Kane (Ed.), Education, information, and transformation: *Essays on learning and thinking* (*pp.111-131*). Upper Saddle River, Nj: Merrill.

Gardner, H. (1999b). *Intelligence reframed*: *Multiple intelligences for 21st century*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (2011). *Creating minds*: *An anatomy of creativity seen through the lives of Freud*, *Einstein*, *Picasso*, *Stravinsky*, *Eliot*, *Graham*, *and Gandhi*. Basic Books.

Ghiselin, B. (1963). Ultimate criteria for two levels of creativity. *Scientific creativity*: *Its recognition and development*, 30-43.

Gordon, W. J. (1961). *Synetics*: *The development of creative capacity*. New York: Harper and Row.

Gowan, J.C. (1957). Dynamics of the underachievement of gifted students. *Exceptional children*, *24*, *98-101*.

Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, *5*(*9*), *444–454*.

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. Ms gawkily book company, New York.

Guilford, J. P. (1981). Higher-order structure-of-intellect abilities. *Multivariate Behavioral Research*, *16*(4), 411-435.

Guilford, J. P. (1986). *Creative talents*: *Their nuture*, *uses and development*. Buffalo, New York: Bearly Cimited.

Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (1991). *Exceptional children*: *Introduction to special education*. Allyn and Bacon.

Hargadon, A. B., & Bechky, B. A. (2006). When collections of creatives become creative collectives: A field study of problem solving at work. *Organization Science*, *17*(4), 484-500.

Harris, R. (2002). *Problem Solving Techniques*. Retrieved May 2, 2015. from: http://www.vitualsalt.com/crebook4.htm.

Hoge, R. D., & Renzulli, J. S. (1993). Exploring the link between giftedness and self-concept. *Review of Educational Research*, *63*(4), 449-465.

Hollingworth, L. (1926). *Gifted children*: *Their nature and nurture*. New York: Macmillan.

Hollingworth, L. S. (1942). *Children above 180 IQ*, *Stanford Binet*: *Origin and development*. New York: World Book Co.

Hoover-Schultz, B. (2005). Gifted Underachievement. *Teaching Strategies in Gifted Education*, *127*.

Hung, W. (2003). A study of creative problem solving instruction- a design

and assessment in elementary school chemistry courses. *Chinese Journal of Science Educational.11(4), 407-430.*

Isaksen, S. G., & Treffinger, D. J. (1985). Creative problem solving. *The Basic Course. New York: Bearly Limited.*

Jeon, K. W., & Feldhunsen, J. F. (1993). Teachers' and parents' perceptions of social-psychological factors of underachievement among the gifted in Korea and the United States. *Gifted Education International*, *9*(2), 115-119.

Kay, S. (1994). From theory to practice–Promoting problem-finding behavior in children. *Roeper Review*, *16*(3), 195-197.

Keller, R. T. (2001). Cross-functional project groups in research and new product development: Diversity, communications, job stress, and outcomes. *Academy of management journal*, *44*(3), 547-555.

Kennelly, Arthur E. (1932). Biographical Memoir of Thomas Alva Edison. *National Academy of Sciences. pp. 300–301*

Kershner, J.R.(1990). Self-concept And IQ As Predictors of Remedial Success in children with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities. Volum,23. Number 6,Jun,PP.78-94.*

Kirk, S. A., & Gallagher, J.J. (1986). *Educating Exceptional Children* (5th ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Klijn, M., & Tomic, W. (2010). A review of creativity within organizations from a psychological perspective. *Journal of Management Development*, *29(4), 322-343.*

Kyung-won, J. (1990). *Gifted Learning Disabled and Gifted Underachievers: Similarities and Differences*

Lerner, J. (2000). Learning Disabilities: Theories diagnosis and teaching strategies. U.S.A: Houghton Mifflin Company.

Limont, W. (2005). *Creative imagination in science and science education.* Retrieved May 20,2015,from: http://wwwchapernone.sote.hu/limont.htm.

Lindsay, J. and Faulkner. (1996). *Report of a longitudinal study regarding the learning approaches and motivational patterns of academically highly able students in a secondary or middle school settings*. Retrieved May, 17 2015 from http: www. Nexus. Edu, au/ teachstued/ gat/ linfaul. Htm.

Lindsey, Margaret. (1980). *Training teachers of the gifted and talented*. New York: Teacher college press.

Lyon, H. C. (1976). Realizing our potential. In. Gibson & B. Channels (Eds). Gifted children: Looking to their future, 20-30.

Maker, C. J., Rogers, J. A., Nielson, A. B., & Bauerle, P. R. (1996). Multiple intelligences, problem solving, and diversity in the general classroom. *Journal for the Education of the Gifted*, *19*(4), 437-460.

Mandel, H. P., Friedland, J. G., & Marcus, S. I. (1996). *Achievement motivation profile*. Los Angeles: Western Psychological Services.

Marland, S. P. (1972). Education of the gifted and talented. Volume 1. Report to the Congress of the United States by the U. S. Commissioner of Education, Washington, DC: U. S. Government Printing Office.

McCarthy, D. A. (1977). *Differences in the performance of high-achieving and low-achieving gifted pupils in Grades four, five, and six on measures of field dependence-field independence, creativity, and self-concept* (Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning), 38(1).

McClelland, D. (1985). *Human Motivation*. Glenview, Illinois Scott Forwsman.

McClelland, D. C. (1962). On the psychodynamics of creative physical scientists. In *Contemporary Approaches to Creative Thinking, 1958, University of Colorado, CO, US; This paper was presented at the aforementioned symposium*.. Atherton Press.

McClelland, D. C. (1965). N achievement and entrepreneurship: A longitudinal study. *Journal of personality and Social Psychology, 1(4), 389.*

McClelland, D. C., Baldwin, A. L., Bronfenbrenner, U., & Strodtbeck, F. L. (1958). *Talent and society: New perspectives in the identification of talent*. Prenceton, NJ: VanNostrand.

McFadzean, E. (2002). Developing and supporting creative problem-solving teams: part 1-a conceptual model. *Management Decision*, *40*(5), 463-475.

Meador, K. S. (1995). The effect of synectics training on gifted and nongifted kindergarten students. *Journal for the Education of the Gifted*, *18*(1), 55-73.

Michael, M. (1998). Creative thought: structure, components, and education implications, *Roper Review*, *21*(*1*): *14-19*.

Mike, V. H. (2004). Why palaestrics? *American behavioral scientist*, *18* (*2*), *260*.

Mitchell, W. E., & Kowalik, T. F. (1999). *Creative problem solving*. Retrieved on April, 4, 2015. From:http://www.cte.bilkent.edu.tr/~cte206.

Mumford, M. D.; Mobley, M. I.; Uhlman, C. E.; Reiter-PalmonR.; & Doors, L. M. (1991).Process and analytical models for creative capacities. Creativity Research Journal, 4(2), 91-122.

National Commission on Excellence in Education. (1984). A nation at risk: The imperative for educational reform. *The Elementary School Journal*, 113-130.

Newmann, F. M. (1992). Introduction. In F. M. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American society*, 1–10.

Noe, R. A. (1986). Trainees' attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. *Academy of management review*, *11*(4), 736-749.

Olenchak, F. R. (1995). Effects of enrichment on gifted/learning-disabled students. *Journal for the Education of the Gifted*, *18*(4), 385-398.

Osborn, A. F. (1963). *Applied Imagination*; *Principles and Procedures of Creative Problem-solving*: *Principles and Procedures of Creative Problem-solving*. Scribner.

Parker, N. J. (2001).*The Role of Metacognition in the Classroom*. (Retrieved July 25, 2014 from Web site http:// www. mwsu.edu/~educ/coe/Projects/epaper/meta.htm).

Parnes, S. J. (1962). Do You Really Understand Brainstorming?. *A Source Book for Creative Thinking*, *Charles Scribner's Sons*, 284-5.

Parnes, S. J. (1972). *Creativity*: *Unlocking human potential*. DOK Pub..

Parnes, S. J. (1992). *Source Book for Creativity Problem Solving*. U.S.A: Creative Education Foundation.

Paulus, P. (2000). Groups, Teams, and Creativity: The Creative Potential of Idea-generating Groups. Applied psychology, 49(2), 237-262.

Paulus, P. B., & Brown, V. R. (2007). Toward more creative and innovative group idea generation: a cognitive- social- motivational perspective

of brainstorming. *Social and Personality Psychology Compass*, *1*(1), 248-265.

Paulus, P. B., & Dzindolet, M. T. (1993). Social influence processes in group brainstorming. *Journal of Personality and Social Psychology*, *64*(4), 575.

Perkins, D. N. (1988). 11 Creativity and the quest for mechanism. *The psychology of human thought*, 309.

Perry-Smith, J. E., & Shalley, C. E. (2003). The social side of creativity: A static and dynamic social network perspective. *Academy of management review*, *28*(1), 89-106.

Phelan, S. G. (2001). *Developing creative competence at work*: *The reciprocal effects of creative thinking, self-efficacy and organizational culture on creative performance* (Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning).

Pressey, S. L. (1959). Certain major psycho-educational issues appearing in the conference on teaching machines. *Automatic teaching*: *The state of the art*, 187-98.

Prince (1970). *The practice of creativity*. New York: collier book.

Raph, J., Goldberg, M. & Passow. A. (1966). *Bright Underachievers*: *Studies of Scholastic Underachievement among Intellectually Superior High School Students*. New York, NY: Teachers College Press.

Rathvon, N. Ph. D. (1996). *The Unmotivated Child*. Simon and Schuster: USA.

Rawson, M. B. (1986). The many faces of dyslexia. *Annals of dyslexia*, *36*(1), 177-191.

Reddy, M. S. (1983). Study of self-confidence and achievement motivation in relation to academic achievement. *Journal of Psychology Research*, *27*(1), 87-91.

Reeve, J. (2001). *Understanding motivation and emotion*. New York: Wiley.

Reis, S. M. & McCoach, D. B. (2000). The Underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*. *44*(*3*). *152-170*.

Reis, S. M. & McCoach, D. B. (2002). Underachievement in gifted students. In M. Neihart, S.M. Reis, N. M. Robinson & S.M. Moon (Ed), *The social and emotional development of gifted children* (*pp*. *53-92*). New York: Cambridge University Press

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, *60*(3), 180-184.

Renzulli, J. S. (1984). The Three Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. *Conceptions of giftedness*, *53–92*.

Renzulli, J. S. (1994). *Schools for talent development*: *A practical plan for total school improvement*. Creative Learning Pr.

Renzulli, J. S., Hartman, R. K., & Callahan, C. M. (1971). Scale for rating behavioral characteristics of superior students. Exceptional children, 38(3), 243-248.

Rimm, S. B. (1986). *Underachievement syndrome*: *Causes and cures*. Watertown, WI: Apple Publishing Company.

Rose, L. & Line, H. (1984). A meta analysis of long term creativity training programs. *Journal of creativity behavior*, *15*, *1-40*.

Rossman, J. (1931). The motives of inventors. *The Quarterly Journal of Economics*, *522-528*.

Runco, M. A. (2003). Discretion is the Better Part of Creativity. *Inquiry*: *Critical Thinking Across the Disciplines*, *22*(3), 9-12.

Runco, M. A., & Dow, G. (1999). Problem finding. *Encyclopedia of creativity*, *2*, 433-435.

Sanders, E. B. N., & Stappers, P. J. (2008). Co-creation and the new landscapes of design. *Co-design*, *4*(1), 5-18.

Santrock, J. W. (2003). **Psychology**. McGrwo- Hill college WC Boston.

Sawyer, R. K. (2006). Educating for innovation. *Thinking skills and creativity*, *1*(1), 41-48.

Schuler, H., Thornton, G.C.III., Frintrup, A., Mueller-Hanson, R. (2004). *Achievement Motivation Inventory* (*AMI*). Göttingen, Bern, New York: Hans Huber Publishers.

Schunk, D. H. (2000). Coming to terms with motivation constructs. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 116-119.

Schunk, D. H. (2008). Learning Theories: An Educational Perspective. 6th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Mecce, J. L. (2008). Motivation in Education: Theory, Research, and Application. (3rd). New Jersey, NJ: Pearson Education.

Scott, G., Leritz, L. E., & Mumford, M. D. (2004). The effectiveness of creativity training: A quantitative review. *Creativity Research Journal*, *16*(4), 361-388.

Seeley, K. R. (1984). Perspectives on Adolescent Giftedness and Delinquency. *Journal for the Education of the Gifted*, *8*(1), 59-72.

Seeley, K. R. (1987). High ability students at risk. Denver, CO: Clayton Foundation.

Seeley, K. R. (1993). *Gifted students at risk*. Counseling the gifted and talented, 263-276, Denver, Co: Love.

Sheldon, C. (1991). Teaching creative problem solving technology education. *Dissertation Abstracts*, *92*(*2*), *p197*, *A*.

Silverman, L. K. (1993). Counseling families. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (*pp. 151-178*). *Denver*: *Love.*

Smith, J. M. (1973). A quick measure of achievement motivation. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, *12*(2), 137-143.

Smith, R. E., & Smoll, F. L. (1990). Self-esteem and children's reactions to youth sport coaching behaviors: A field study of self-enhancement processes. *Developmental Psychology*, *26*(6), 987.

Sonnenburg, S. (2004). Creativity in communication: A theoretical framework for collaborative product creation. *Creativity and Innovation Management*, *13*(4), 254-262.

Stankov, L. (1998). Calibration curves, scatterplots and the distinction between general knowledge and perceptual tasks. *Learning and Individual Differences*, *10*(1), 29-50.

Steiner, G. (2009). The concept of Open Creativity: Collaborative Creative Problem Solving for Innovation Generation- a system approach. Journal of Business and Management, 15(1), 5-33.

Sternberg, R. J. (1990). *Metaphors of mind*: *Conceptions of the nature of intelligence*. Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2003). What is an “expert student?”. *Educational Researcher*, *32*(8), 5-9.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. *Handbook of creativity*, *1*, 3-15.

Stoeger, H. & Ziegler, A. (2005). Evaluation of an Elementary classroom

Learning Program for Gifted Mathematics Underachievers. *International Education Journal*, *6* (*2*), *261-271*.

Sundholm, H., Artman, H., & Ramberg, R. (2004). Backdoor Creativity: Collaborative Creativity in Technology Supported Teams. In *COOP*, IOS press, Amsterdam, (pp. 99-114).

Taylor, P. C., Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1997). Monitoring constructivist classroom learning environments. *International Journal of Educational Research*, *27*(4), 293-302.

Terman, L. M. (1925). Genetic studies of genius. Mental and physical traits of a thousand gifted children.

Thomas, D. (1999). Creative problem solving and human rights. *Journal of the Section of Individual Rights & Responsibilities*, *26*(*4*), *p17*.

Thompson, L. (2003). Improving the creativity of organizational work groups. *The Academy of Management Executive*, *17*(1), 96-109.

Tierney, P. & Farmer, S. M. (2002). Creative self-efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance. *Academy of Management Journal*, *45*(6), 1137-1148.

Torrance, E. P. (1965). *Gifted Children in the Classroom* (*2nd ed.*). *New York*: *The Macmillan*.

Torrance, E. (1972). Can We Teach Children To Think Creatively?*. *The Journal of Creative Behavior*, *6*(2), 114-143.

Torrance, E. (1978). Giftedness in solving future problems. *The Journal of Creative Behavior*, *12*(*2*), *75-86*.

Torrance, E. (1993). *The Nature of creativity*. New York: The University of Cambridge press.

Travers, J. (1979). *Educational psychology*. New York: Harper & Row.

Treffinger, D. Isaksen, S. and Dorval, B. (2002). *Creative problem solving* (*CPS*), *a contemporary framework for managing change*. Retrieved May 2, 2015. From: http://www.creativelaerning.com

Treffinger, D. J. (1996). *Creativity*, *creative thinking and critical thinking*: *in search of definition*, Sarasota, FL: Centre of creative learning.

Treffinger, D. J. (2003). Assessment and measurement in creativity and creative problem solving. *The educational psychology of creativity*, 59-93.

Turetz, A. (2005). The "science" of creative problem solving. *Mcom*, *2*(*1*), *3-4*.

Turner, J. (2003). *Proactive personality and the big five as predictors of motivation to learn*. (Unpublished doctoral dissertation). Old Dominion University, USA.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, *52*(*4*), *1003-1017*.

Van Tassel-Baska, J. (2000). Theory and research on curriculum development for the gifted. *International handbook of giftedness and talent*, 345-365.

Vandervert, L. (2003). The neurophysiological basis of innovation. *The international handbook on innovation*, 17-30.

Vermeer, H. J., Boekaerts, M., & Seegers, G. (2000). Motivational and gender differences: Sixth-grade students' mathematical problem-solving behavior. *Journal of educational psychology*, *92*(2), 308.

Vespi, L. & Yewchuk, C. (1992). A phenomenological of the social emotional characteristics of gifted learning disable children. *Journal for the Education of the Gifted*, *16*(*1*), *55-72*.

Waldron, K. A., Saphire, D. G., & Rosenblum, S. A. (1987). Learning Disabilities and Giftedness Identification Based on Self-Concept, Behavior, and Academic Patterns. *Journal of Learning Disabilities*, *20*(7), 422-427.

Watson, E. (2007). Who or what creates? A conceptual framework for social creativity. *Human Resource Development Review*, *6*(4), 419-441.

Whitmore, J. R. (1980). Gifted children with handicapping conditions: *A new frontier*. *Exceptional Children*, *48*(*2*), *106-114*.

Whitmore, J. R. (1985). *Giftedness*, *conflict*, *and underachievement*. Boston: Allyn and Bacon.

Whitmore, J. R. (Ed.). (1986). *Intellectual giftedness in young children*: *Recognition and development*. Haworth Press.

Whitmore, T.R & Maker, C.J. (1985). Intellectual giftedness in disabled sons. Rockville, MD: Aspen.

Williams, F. (1993). *Creativity Assessment Packet Manual*. Texas: PROED, Inc.

Woodman, R. W., Sawyer, J. E., & Griffin, R. W. (1993). Toward a theory of organizational creativity. *Academy of management review*, ***18***(2), 293-321.

Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and teacher Education*, *6*(2), 137-148.

تم بحمدالـلـه

نبذة عن المؤلف



الدكتور/ سيد صلاح علوي سلمان

الجنسية: بحريني

الحالة الاجتماعية: متزوج

المؤهلات العلمية:

- دكتوراه الفلسفة في التربية الخاصة (تخصص تربية الموهوبين) بتقدير امتياز مع مرتبة الشرف الأولى- جامعة الخليج العربي 2016م.
- ماجستير في التربية الخاصة (تخصص تربية الموهوبين) بتقدير امتياز مع مرتبة الشرف الأولى- جامعة الخليج العربي 2007م.
- دبلوم الدراسات العليا في التربية الخاصة (تخصص تفوق عقلي وموهبة)- جامعة الخليج العربي 2004م.
- بكالوريوس رياضيات- جامعة البحرين 1998م.
- عضو المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين.



الموهوبون
ذوو التحصيل
العلمي المتدني

خدماتنا

ديبونو للتدريب والتطوير

يعدّ هذا القسم من أهم أقسام المركز، حيث يتم من خلاله تنظيم العديد من الورش التدريبية في مجال برامج تعليم التفكير وتنمية الإبداع، ويقوم بالتدريب صفوة من المدربين المتميزين والمعروفين على مستوى الوطن العربي. كما يعمل القسم على تنظيم ورش تدريبية بالتعاون مع مؤسسات حكومية وخاصة تهدف إلى تدريب كوادرها لتصل إلى درجة عالية من الحرفية.

ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع

يهتم هذا القسم بطباعة العديد من الكتب والمراجع بالإضافة لمجموعة متميزة من البرامج القيّمة لمؤلفين معروفين على مستوى الوطن العربي في مجال تعليم مهارات التفكير وتنمية الابداع، كما يهتم بطباعة ونشر مجموعة من البرامج والمراجع المختصة في مجال رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين. وتعد الدار مصدراً للعديد من المراجع التربوية والتعليمية على امتداد الوطن العربي.

ديبونو الصغير

أحد المشاريع الريادية الذي يسعى المركز من خلاله إلى التعاون مع وزارات التربية والتعليم والمؤسسات التربوية العامة والخاصة التي تهدف إلى مواكبة الأساليب الحديثة للتعليم، بحيث يتم تقديم مجموعة من المناهج المتخصصة في تعليم مهارات التفكير وتنمية الإبداع لطلبة المدارس، بالإضافة إلى تدريب المعلمين والمعلمات على الطرق المناسبة لاستخدام هذه المناهج وتوظيفها بطريقة سليمة داخل الغرفة الصفية من أجل الوصول إلى مستوى جودة غير مسبوق في التعليم.

ديبونو للقياس والتشخيص

يهتم هذا القسم بتوفير أشهر الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، كما يركز على الاختبارات التي لها علاقة بالتفكير والابداع ورعاية الموهوبين، بالإضافة إلى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد استطاع المركز من خلال هذا القسم توفير أشهر الاختبارات العربية والعالمية التي تتمتع بدلالات صدق وثبات مرتفعة لتناسب البيئة المحلية والعربية.



مركز ديبونو لتعليم التفكير

info@debono.edu.jo

00962-6-5337029
00962-6-5337003

www.debono.edu.jo

00962-796899055



